Dossiers du Conseil de la langue française

L'école française à clientèle pluriethnique de l'île de Montréal

situation du français et intégration psychosociale des élèves

André Beauchesne
Hélène Hensler

Québec

L'école française à clientèle pluriethnique de l'île de Montréal

Cet ouvrage a été publié
par le service des communications
sous la direction de Léo Gagné

Collaboration :
Line Bilodeau

1987 Éditeur officiel du Québec

Tous droits de traduction et d'adaptation, en totalité ou en partie, réservés pour tous les pays. Toute reproduction pour fins commerciales, par procédé mécanique ou électronique, y compris la microreproduction, est interdite sans l'autorisation écrite de l'Éditeur officiel du Québec.

Dépôt légal - 2e trimestre 1987
Bibliothèque nationale du Québec
ISBN 2-551-08884-4

L'école française à clientèle pluriethnique de l'île de Montréal

Situation du français et intégration psychosociale des élèves

par

André Beauchesne
et
Hélène Hensler

Collectif de recherches interculturelles (C.R.I.)
Université de Sherbrooke

Rapport présenté au
Conseil de la langue française

DOSSIER SUR L'ÉCOLE FRANÇAISE À CLIENTÈLE PLURIETHNIQUE DE L'ÎLE DE MONTRÉAL

AVIS du Conseil de la langue française
à la Ministre responsable de l'application
de la Charte de la langue française

LA PLACE DU FRANÇAIS DANS LES ÉCOLES DE LANGUE FRANÇAISE À CLIENTÈLE PLURIETHNIQUE DE L'ÎLE DE MONTRÉAL*

Dans la collection *Notes et Documents*

n° 64 VIVRE LA DIVERSITÉ EN FRANÇAIS *

Rapport du Conseil de la langue française sur la place du français dans les écoles à clientèle pluriethnique de l'île de Montréal.

n° 63 RÉFLÉCHIR ENSEMBLE SUR L'ÉCOLE FRANÇAISE PLURIETHNIQUE *

Rapport d'un groupe d'intervenants du milieu scolaire de l'île de Montréal

Dans la collection *Dossiers du Conseil de la langue française*

n° 25 L'ÉCOLE FRANÇAISE À CLIENTÈLE PLURIETHNIQUE DE L'ÎLE DE MONTRÉAL**

- situation du français et intégration psychosociale des élèves

André BEAUCHESNE, Hélène HENSLER
Collectif de recherches interculturelles (C.R.I.)
Université de Sherbrooke

n° 26 LA LOI 101 ET L'ÉCOLE PRIMAIRE À CLIENTÈLE PLURIETHNIQUE**

- perceptions des intervenants

Mireille FERLAND, Guy ROCHER
Centre de recherche en droit public
Université de Montréal

Dans la collection *Documentation du Conseil de la langue française*

n° 29 LE QUÉBEC FRANÇAIS ET L'ÉCOLE À CLIENTÈLE PLURIETHNIQUE **

- contributions à une réflexion

Des textes de:
Fernand HARVEY
Jacques KURTNESS
Bruno RAMIREZ
Norman HENCHEY
Daniel LATOUCHE
Stephanos CONSTANTINIDES
Anne LAPERRIÈRE

n° 30 LES ALLOPHONES ET LES ANGLOPHONES INSCRITS À L'ÉCOLE FRANÇAISE **

- sondage sur les attitudes et les comportements linguistiques

Gilles SÉNÉCHAL
Conseil de la langue française

* Texte disponible au Conseil de la langue française
** Document vendu par Les Publications du Québec

TABLE DES MATIÈRES

Liste des tableaux et schémas XV
Remerciements XXVII
Présentation XXIX

Introduction 1

Chapitre premier: **Problématique et méthodologie** 7

1.1. Problématique 9

1.1.1. Contexte général 9
1.1.2. Difficultés d'adaptation du contexte scolaire 10
1.1.3. Émergence de nouvelles orientations 13
1.1.4. Objet de la recherche 15
1.1.5. Objectifs de la recherche 20

1.2. Méthodologie 22

1.2.1. Population et échantillon 22
1.2.1.1. Définition de la population 22
1.2.1.2. Procédure de choix de l'échantillon 24
1.2.1.3. Caractéristiques des répondants 30
1.2.2. Choix des techniques de collecte des données 36
1.2.3. Élaboration des instruments et conditions de collecte des données 37
1.2.3.1. Questionnaire écrit 38
1.2.3.2. Protocole d'entrevue 39
1.2.3.3. Schéma d'observation 40

1.2.4. Analyse et traitement des données 41
1.2.5. Mode de présentation des données 43

Chapitre II: **L'intégration psychosociale dans les écoles pluriethniques** 47

2.1. État de l'intégration psychosociale des élèves à l'école 50

2.1.1. Perceptions des élèves 51
2.1.1.1. Climat général de l'école et relations entre les élèves 52
2.1.1.2. Participation des élèves aux activités parascolaires 63
2.1.1.3. Opinions des élèves québécois de vieille souche concernant la présence d'élèves de minorités ethniques dans l'école et la classe 66
2.1.2. Perceptions des intervenants 69
2.1.2.1. Relations entre les élèves de différentes origines ethniques 70
2.1.2.2. Relations entre les parents et l'école 80
2.1.2.3. Collaboration entre intervenants 85
2.1.3. Perceptions des parents 88
2.1.3.1. Situations où les parents sont en communication avec l'école 88

2.1.3.2. Qualité des relations entre l'école et les parents 90
2.1.3.3. Opinions des parents québécois de vieille souche sur la participation des parents de minorités ethniques et sur la présence des élèves de minorités ethniques à l'école 93
2.1.4. Observation directe des élèves 100
2.1.4.1. Regroupement des élèves 100
2.1.4.2. Qualité des relations interpersonnelles 101
2.1.4.3. Types d'activités et environnement physique 102

2.2. Identification des mesures prises par l'école pour favoriser l'intégration des élèves de minorités ethniques 105

2.2.1. Interventions délibérées sur le plan institutionnel 106
2.2.1.1. Adaptations de l'école aux besoins spécifiques de la clientèle pluri-ethnique 106
2.2.1.2. Mesures prises au sein de l'école pour favoriser la communication interethnique 107
2.2.1.3. Mesures de perfectionnement des enseignants 109

2.2.2. Interventions délibérées sur le plan pédagogique 111
2.2.2.1. Adaptations de l'intervenant aux besoins spécifiques de la clientèle pluriethnique 111
2.2.2.2. Mesures destinées à favoriser la communication interethnique 116
2.2.2.3. Mesures pour faciliter la communication avec les parents de minorités ethniques 117
2.2.3. Évaluation des mesures prises en faveur de l'intégration 120
2.2.3.1. Évaluation des mesures par les intervenants 120
2.2.3.2. Évaluation des mesures par les parents 121
2.2.3.3. Évaluation des mesures par les élèves 128

2.3. Orientations des différents partenaires en relation avec le processus d'intégration 135

2.3.1. Degré d'attachement des intervenants à l'école pluri-ethnique 136
2.3.2. Conception des besoins et difficultés spécifiques à la réalité pluriethnique de l'école, selon les intervenants 140
2.3.2.1. Besoins perçus par les intervenants 140
2.3.2.2. Difficultés perçues par les intervenants 146

2.3.3. Attentes des partenaires en relation avec l'intégration 150
2.3.3.1. Changements souhaités par les intervenants 150
2.3.3.2. Changements souhaités par les élèves 159
2.3.3.3. Changements souhaités par les parents 165

Chapitre III: **La situation de la langue française dans les écoles pluriethniques** 173

3.1. Description de l'usage linguistique des répondants, à l'école, dans la famille et dans la communauté, ainsi que leur degré d'aisance 176

3.1.1. Degré d'utilisation du français à l'école 178
3.1.1.1. Selon les différents répondants 178
3.1.1.2. Selon les données d'observation directe 191
3.1.2. Perceptions du degré d'aisance linguistique en français et en anglais 195
3.1.3. Usage linguistique dans les familles de la clientèle, selon les élèves et les parents 200
3.1.3.1. Langues utilisées dans les communications interpersonnelles 200
3.1.3.2. Langues d'utilisation des médias 207
3.1.4. Degré d'aisance des parents de minorités ethniques en français et en anglais 218
3.1.5. Langue de communication des élèves et de leurs parents dans la communauté 221

3.2. Mesures prises en faveur du développement de la langue française 232

3.2.1. Interventions délibérées sur le plan institutionnel 237
3.2.1.1. Adaptations de l'école aux besoins linguistiques de la clientèle 237
3.2.1.2. Mesures de l'école pour le développement linguistique des parents 244
3.2.2. Interventions délibérées sur le plan pédagogique 244
3.2.3. Qualité des programmes, des mesures spéciales et des interventions délibérées 248
3.2.3.1. Jugements des intervenants scolaires 248
3.2.3.2. Jugements des élèves 251
3.2.3.3. Jugements des parents au sujet de la préparation à vivre dans un Québec français 257

3.3. Orientations des établissements et des partenaires de l'école au sujet de la langue française, en rapport avec les autres langues 260

3.3.1. Orientations des établissements et des intervenants 262
3.3.1.1. Orientations face à la langue à l'école 262
3.3.1.2. Croyances des intervenants face aux orientations des élèves par rapport aux langues 276

3.3.1.3. Opinions des intervenants face à l'influence des parents de minorités ethniques et des élèves québécois de vieille souche sur l'apprentissage du français par les élèves de minorités ethniques 284
3.3.1.4. Croyances des intervenants concernant les orientations des élèves au sujet des langues d'origine 289
3.3.1.5. Orientations des intervenants scolaires face aux changements souhaités à l'école 295
3.3.2. Orientations des élèves 304
3.3.2.1. Attachement des élèves au Québec et à leur école 304
3.3.2.2. Orientations des élèves face au français et à l'anglais 312
3.3.2.3. Jugements des élèves quant aux facteurs favorables et défavorables à leur apprentissage de la langue française 322
3.3.2.4. Orientations des élèves face aux langues d'origine 328
3.3.2.5. Changements souhaités par les élèves au sujet de l'enseignement du français 331
3.3.3. Orientations des parents 333
3.3.3.1. Attachement des parents au Québec et à l'école fréquentée par leurs enfants 335
3.3.3.2. Orientations des parents face au français et à l'anglais 338
3.3.3.3. Facteurs favorables et défavorables à l'apprentissage du français et de l'anglais 351

3.3.3.4. Orientations des parents de minorités ethniques face à leur langue d'origine 356

Chapitre IV: **Discussion des résultats et perspectives de développement** 367

4.1. Interactions à l'école pluriethnique et développement de la langue française 370

4.1.1. Qualité de la communication à l'école pluriethnique 371
4.1.2. Usage et compétence linguistiques à l'école pluriethnique 375
4.1.3. Usage linguistique dans la famille et la communauté comme soutien au développement du français à l'école 379

4.2. Interventions délibérées et développement de la langue française 380

4.3. Orientations des partenaires et développement du français 384

4.3.1. Orientation globale face à l'école pluriethnique de langue française 385
4.3.2. Orientations face au français, à l'anglais et aux langues d'origine 386
4.3.2.1. Norme d'utilisation du français à l'école 386

4.3.2.2. Orientations des élèves et des parents face au français et à l'anglais 387
4.3.2.3. Orientations des partenaires face aux langues d'origine 389
4.3.3. Croyances qui conditionnent l'adaptation des élèves et leur apprentissage du français 390
4.3.4. Orientations en rapport avec les changements souhaités 394

4.4. Vers un diagnostic du problème de la langue française à l'école pluriethnique 395

4.5. Perspectives de développement de l'école pluriethnique 396

Conclusion 403

Annexes 411

LISTE DES TABLEAUX ET SCHÉMAS

Tableau I.1:	Échantillon réel des différents répondants	29
Tableau II.1:	Caractéristiques de l'école jugées intéressantes par les élèves	53
Tableau II.2:	Caractéristiques de l'école jugées problématiques par les élèves	55
Tableau II.3:	Jugements des élèves sur le clivage entre groupes ethniques	60
Tableau II.4:	Perceptions de la qualité des relations entre élèves de différentes origines, selon les intervenants	71
Tableau II.5:	Perceptions réciproques entre élèves québécois de vieille souche et élèves de minorités ethniques, selon les intervenants	73
Tableau II.6:	Perceptions des intervenants concernant la tendance des élèves à former des sous-groupes selon l'appartenance ethnique	77
Tableau II.7:	Qualité des relations entre les parents et l'école, selon les intervenants	81
Tableau II.8:	Jugements sur la collaboration entre intervenants, selon les intervenants eux-mêmes	86
Tableau II.9 :	Adaptations quant au fonctionnement de l'école, selon les intervenants	108
Tableau II.10:	Adaptations quant à l'invervention personnelle, selon les intervenants	112
Tableau II.11:	Moyens de communication avec les parents de minorités ethniques ne parlant pas français, selon les intervenants	118

Tableau II.12: Effets des adaptations effectuées par l'école et par les intervenants sur le développement du français des élèves de minorités ethniques 122
Tableau II.13: Jugements des parents sur les mesures prises par l'école pour favoriser l'adaptation des élèves de minorités ethniques 124
Tableau II.14: Aide apportée par l'école à la communication interethnique, selon les parents 126
Tableau II.15: Jugements des élèves sur les mesures prises par l'école pour favoriser l'adaptation des élèves de minorités ethniques 129
Tableau II.16: Domaines de la vie scolaire où des adaptations sont perçues par les élèves 131
Tableau II.17: Raisons ayant amené les intervenants scolaires à travailler dans une école pluriethnique 138
Tableau II.18: Besoins cognitifs des élèves de minorités ethniques perçus par les intervenants 142
Tableau II.19: Difficultés rencontrées dans l'enseignement à une clientèle pluriethnique, selon les intervenants 147
Tableau II.20: Changements souhaités par les intervenants pour une meilleure adaptation de l'école à la clientèle pluriethnique 152
Tableau II.21: Changements souhaités par les intervenants quant aux relations entre les différents partenaires 157

Tableau II.22: Aspects de la vie scolaire pour lesquels des changements sont souhaités par les élèves (aspects mentionnés spontanément à la question générale) 161

Tableau II.23: Position des élèves face aux changements en rapport avec différents aspects de la vie scolaire 163

Tableau III.1: Indices du degré d'utilisation des différentes langues à l'école par les élèves de minorités ethniques, selon les intervenants 181

Tableau III.2: Indices du degré d'utilisation des différentes langues à l'école par les deux catégories d'élèves, selon les élèves eux-mêmes 185

Tableau III.3: Perceptions des intervenants scolaires de leur degré d'utilisation du français dans des situations formelles et informelles de communication avec les élèves de minorités ethniques 188

Tableau III.4: Langue parlée pendant les activités parascolaires, selon les élèves 190

Tableau III.5: Degré d'aisance des élèves en français, selon les intervenants et les élèves eux-mêmes 196

Tableau III.6: Langues le plus utilisées comme première et deuxième langues dans la famille 203

Tableau III.7: Pourcentages moyens d'élèves utilisant les différentes langues en rapport avec l'ensemble des quatre médias de communication 209

Tableau III.8: Langues le plus utilisées comme première ou deuxième langue avec différents médias de communication 211
Tableau III.9: Proportion des parents utilisant les différentes langues dans des situations de communication avec les médias 214
Tableau III.10: Pourcentages moyens d'élèves utilisant les différentes langues dans l'ensemble des situations de communication de la vie communautaire 222
Tableau III.11: Langues le plus utilisées par les élèves comme première ou deuxième langue dans les situations de communication de la vie communautaire 224
Tableau III.12: Pourcentages moyens de l'utilisation des langues le plus souvent utilisées pour l'ensemble des situations de communication avec la communauté, selon les parents 228
Tableau III.13: Langues prioritairement utilisées à l'école 233
Tableau III.14: Langues prioritairement utilisées dans la famille 234
Tableau III.15: Langues prioritairement utilisées dans la communauté 235
Tableau III.16: Perceptions des intervenants scolaires au sujet de l'existence de normes explicites et de politiques concernant la langue à l'école 264
Tableau III.17: Raisons justifiant l'adoption ou non de normes linguistiques explicites à l'école 267

Tableau III.18: Perceptions de l'existence de normes linguistiques à l'école et perceptions de l'obligation d'utiliser exclusivement le français à l'école et en classe, selon les élèves 272
Tableau III.19: Perceptions des intervenants scolaires des efforts fournis par les élèves de minorités ethniques face à l'apprentissage du français et de l'anglais 277
Tableau III.20: Perceptions des intervenants scolaires concernant les facteurs incitant les élèves à favoriser le développement du français ou de l'anglais 281
Tableau III.21: Raisons invoquées par les intervenants scolaires justifiant leur position face à l'aide que l'école pourrait apporter pour préserver les langues d'origine 293
Tableau III.22: Domaines de changements souhaités en faveur du développement de la langue française auprès de la clientèle pluriethnique 297
Tableau III.23: Aspirations des élèves quant à leur futur lieu de résidence 305
Tableau III.24: Raisons invoquées par les élèves pour justifier le choix de leur école 307
Tableau III.25: Raisons invoquées par les élèves pour justifier leur préférence ou non face à la fréquentation d'une autre école 308
Tableau III.26: Raisons invoquées par les élèves quant à leur préférence de la langue à améliorer 314

Tableau III.27: Perceptions des élèves quant aux avantages de la maîtrise du français comparativement à l'anglais pour maintenant et pour l'avenir 316
Tableau III.28: Opinions des élèves de minorités ethniques au sujet de leurs difficultés d'apprentissage du français 326
Tableau III.29: Raisons données par les parents pour justifier leur choix d'une école pour leur enfant 337
Tableau III.30: Perceptions des parents au sujet de la langue la plus importante à bien maîtriser 340
Tableau III.31: Opinions des parents quant à leur degré d'efforts d'apprentissage du français et de l'anglais 344
Tableau III.32: Raisons ayant incité les parents de minorités ethniques à suivre ou à ne pas suivre des cours de français ou d'anglais 346
Tableau III.33: Moyens autres que les cours pour favoriser l'apprentissage du français et de l'anglais, selon les parents 355
Tableau III.34: Opinions des parents de minorités ethniques quant au degré d'importance de transmettre leur langue à leurs enfants et aux chances qu'elle soit préservée 358

Tableau IV.1: Tableau synthèse des facteurs favorables et défavorables au développement du français et de l'intégration à l'école pluriethnique 392

Tableau A-1:	Proportion de la clientèle allophone des commissions scolaires par rapport à l'ensemble de la clientèle de l'Île-de-Montréal	416
Tableau A-2:	Clientèle des différentes commissions scolaires selon la langue maternelle pour l'année scolaire 1984-1985	417
Tableau A-3:	Répartition des écoles dans la population et l'échantillon, selon les degrés de densité pluriethnique	418
Tableau A-4:	Nombre de répondants selon la densité pluriethnique des écoles du primaire	419
Tableau A-5:	Répartition des répondants par école du secondaire	420
Tableau A-6:	Caractéristiques personnelles et sociales des intervenants	421
Tableau A-7:	Caractéristiques personnelles et sociales des élèves	422
Tableau A-8:	Caractéristiques personnelles et sociales des parents	423
Tableau A-9:	Caractéristiques personnelles et sociales des parents (suite)	424
Tableau A-10:	Répartition des parents de minorités ethniques, selon leur langue maternelle	425
Tableau A-11:	Répartition des élèves de minorités ethniques, selon leur langue maternelle	426

Tableau B-1:	Participation des élèves aux activités parascolaires	429
Tableau B-2:	Partenaires principaux dans les activités parascolaires	430
Tableau B-3:	Opinions des élèves québécois de vieille souche sur la présence des élèves de minorités ethniques à l'école et en classe	431
Tableau B-4:	Opinions des élèves québécois de vieille souche sur l'influence des élèves de minorités ethniques	432
Tableau B-5:	Perceptions des efforts des élèves québécois de vieille souche et des élèves de minorités ethniques pour se mêler les uns aux autres, selon les intervenants	433
Tableau B-6:	Opinions des parents québécois de vieille souche sur la participation des parents de minorités ethniques à la vie de l'école	433
Tableau B-7:	Formation de sous-groupes ethniques dans la cour et les corridors, selon les intervenants du primaire	434
Tableau B-8:	Réponses de l'école aux besoins de la clientèle pluriethnique, selon les intervenants	434
Tableau C-1:	Degré d'utilisation des différentes langues en classe et en dehors de la classe, selon les élèves de minorités ethniques	437
Tableau C-2:	Degré d'utilisation des différentes langues par les élèves de minorités ethniques, en classe et en dehors de la classe, selon les intervenants	438

Tableau C-3: Degré d'utilisation des différentes langues en classe et en dehors de la classe, selon les élèves québécois de vieille souche 439

Tableau C-4: Proportion des élèves de certains groupes ethniques comprenant "très facilement" ou "facilement" les consignes en français en classe, selon les intervenants 440

Tableau C-5: Proportion des élèves de certains groupes ethniques s'exprimant "très facilement" ou "facilement" en français en classe, selon les intervenants 441

Tableau C-6: Proportion des élèves utilisant les différentes langues comme première, deuxième et troisième langues dans différentes situations de communication dans la famille 442

Tableau C-7: Proportion des parents utilisant différentes langues comme première, deuxième et troisième langues dans différentes situations de communication dans la famille 444

Tableau C-8: Proportion des élèves utilisant les différentes langues comme première, deuxième et troisième langues dans différentes situations de communication avec les médias 445

Tableau C-9: Proportion des parents utilisant différentes langues dans différentes situations de communication avec les médias 446

Tableau C-10: Proportion des élèves utilisant les différentes langues comme première, deuxième et troisième langues dans différentes situations de communication dans la communauté 447
Tableau C-11: Proportion des parents utilisant différentes langues dans différentes situations de communication dans la communauté 448
Tableau C-12: Répartition des commentaires des intervenants scolaires 449
Tableau C-13: Facteurs d'apprentissage du français, selon les élèves de minorités ethniques 450
Tableau C-14: Changements souhaités par les élèves dans l'enseignement de la langue française 451
Tableau C-15: Difficultés éprouvées par les parents de minorités ethniques pour l'apprentissage du français et de l'anglais 452

Tableau F-1: Indices du degré d'utilisation des différentes langues à l'école par les deux catégories d'élèves, selon les élèves eux-mêmes 477
Tableau F-2: Degré d'utilisation des différentes langues par les élèves de minorités ethniques avec le personnel, selon les élèves eux-mêmes 479
Tableau F-3: Degré d'utilisation des différentes langues par les élèves de minorités ethniques, avec leurs pairs de la même ethnie, selon les élèves eux-mêmes 480

Tableau F-4: Degré d'utilisation des différentes langues par les élèves de minorités ethniques, avec les élèves de diverses ethnies, selon les élèves eux-mêmes 481
Tableau F-5: Degré d'utilisation des différentes langues par les élèves de minorités ethniques avec les élèves québécois de vieille souche, selon les élèves eux-mêmes 482
Tableau F-6: Degré d'utilisation des différentes langues par les élèves québécois de vieille souche avec le personnel, selon les élèves eux-mêmes 484
Tableau F-7: Degré d'utilisation des différentes langues par les élèves québécois de vieille souche, avec leurs pairs de la même ethnie, selon les élèves eux-mêmes 485
Tableau F-8: Degré d'utilisation des différentes langues par les élèves québécois de vieille souche avec d'autres ethnies minoritaires, selon les élèves eux-mêmes 486
Tableau F-9: Indices du degré d'utilisation des différentes langues à l'école par les élèves de minorités ethniques, selon les intervenants 488
Tableau F-10: Degré d'utilisation des différentes langues par les élèves de minorités ethniques avec le personnel, selon les intervenants 491
Tableau F-11: Degré d'utilisation des différentes langues par les élèves de minorités ethniques, entre les élèves d'une même ethnie, selon les intervenants 493

Tableau F-12: Degré d'utilisation des différentes langues par les élèves de minorités ethniques, avec les élèves de diverses ethnies, selon les intervenants 495

Tableau F-13: Degré d'utilisation des différentes langues par les élèves de minorités ethniques avec les élèves québécois de vieille souche, selon les intervenants 497

Tableau F-14: Perceptions des intervenants au sujet de leur usage linguistique dans leurs relations formelles avec les élèves de minorités ethniques 500

Tableau F-15: Perceptions des enseignants au sujet de leur usage linguistique dans leurs relations formelles avec les élèves de minorités ethniques 501

Tableau F-16: Perceptions des intervenants au sujet de leur usage linguistique dans leurs relations informelles avec les élèves de minorités ethniques 502

Schéma 1: Facteurs influençant le développement du français pour la clientèle des écoles pluriethniques 19

Schéma 2: Schéma d'observation des élèves dans la cour de récréation et lors des repas pris en commun 415

Remerciements

Nous tenons à remercier le Conseil de la langue française qui a commandé cette étude. Nous voudrions spécialement mentionner l'appui fourni par le comité spécial présidé par M. Henri Acoca, ainsi que le soutien que M. Michel Amyot, ancien directeur, M. Pierre Georgeault, directeur actuel, M^me^ Françoise Morin et M. Gilles Sénéchal, permanents du Conseil, nous ont accordé au cours de cette recherche. Nous les remercions pour leur compréhension, leur disponibilité et leurs conseils judicieux.

Nous remercions les responsables des commissions scolaires et des écoles qui nous ont accueillis si ouvertement dans leur milieu et ont mis à notre disposition toutes les données nécessaires à la poursuite de notre recherche.

Tous les répondants, intervenants scolaires, parents, élèves de minorités ethniques et québécois de vieille souche, méritent nos remerciements et notre reconnaissance toute spéciale pour leur aimable collaboration et leur contribution directe à une meilleure connaissance du milieu pluriethnique.

Nous remercions également le personnel du ministère de l'Éducation qui nous a fourni gracieusement les données nécessaires à l'établissement de notre échantillon de recherche.

Trois consultants nous ont également accordé leur temps et ont partagé leur savoir à certaines étapes importantes de cette étude. Ce sont les professeurs Richard Lefrançois et Normand Beauchemin de l'Université de Sherbrooke, et le professeur Gilles Bibeau de l'Université de Montréal. Nous les remercions de leurs précieux conseils.

Enfin, nous voulons remercier toute l'équipe des assistants de recherche et des interviewers qui ont très largement contribué au succès de cette recherche. Un merci spécial à MM. Mohamed Hrimech, Chakib Belhassan et Robert Sage qui ont été nos collaborateurs principaux au cours de cette recherche.

André Beauchesne
Hélène Hensler

PRÉSENTATION

Sous réserve des importantes dérogations et des exceptions qu'elle a prévues par souci de justice, la Charte de la langue française oriente désormais tous les enfants vers l'école de langue française. Cette dernière s'est donc vu confier la tâche d'assurer l'intégration linguistique de la plupart des jeunes des communautés culturelles et leur insertion dans une société majoritairement de langue et de culture françaises.

Au début des années soixante-dix, environ 80 % des jeunes allophones fréquentaient les écoles de langue anglaise; en 1986-1987, plus de 60 % sont inscrits dans des écoles de langue française. En moins d'une décennie, la région de Montréal - où les communautés culturelles sont concentrées à 95 % - a été témoin d'une transformation profonde du profil de la population scolaire et du visage même de ces écoles. On parle aujourd'hui d'écoles à clientèle pluriethnique. Elles sont de plus en plus nombreuses et même, dans certains secteurs, majoritaires.

Le Conseil de la langue française ne pouvait se désintéresser d'une question aussi clairement liée à son mandat de réflexion sur la situation linguistique au Québec. Il s'agit là d'un des principaux défis à relever pour l'école de langue française et la société québécoise dans son ensemble. Il en va de l'avenir du français au Québec.

L'étude du Collectif de recherches interculturelles de l'Université de Sherbrooke, que le Conseil présente ici, constitue une pièce maîtresse versée au dossier de la place du français dans les écoles à clientèle pluriethnique de l'île de Montréal.

Réalisée en 1985 dans seize écoles, primaires et secondaires, de cinq commissions scolaires catholiques de l'Île de Montréal (soit 21 % des écoles accueillant au moins 20 % d'élèves provenant des communautés culturelles), cette recherche trace un portrait éclairant de la situation du français et des conditions de son développement dans les milieux scolaires considérés. Il faut malheureusement y déplorer l'absence du secteur protestant par suite du refus de la Commission scolaire protestante du Grand Montréal d'ouvrir les portes de ses écoles à une recherche, même purement scientifique, pour la simple raison qu'elle était reliée à la loi 101.

Malgré cette limite inattendue, l'étude d'André Beauchesne et d'Hélène Hensler apporte une contribution indéniablement originale au dossier des écoles de langue française à clientèle pluriethnique. Plusieurs études et rapports ont déjà abordé la question de l'intégration socio-scolaire des élèves des communautés culturelles et des difficultés propres à l'enseignement et à l'apprentissage en milieu pluriethnique. Peu d'entre elles cependant ont traité de façon aussi approfondie la dimension linguistique rattachée à cette problématique. Qu'il s'agisse d'usages, de normes, d'orientations ou de moyens mis en oeuvre, l'étude de Beauchesne et Hensler fournit des données nouvelles sur le quotidien linguistique des écoles à clientèle pluriethnique, tout en venant confirmer ou nuancer des impressions premières. Elle laisse, de plus, la parole aux différents partenaires de l'école, personnel scolaire, parents et élèves (du secondaire), tant du côté de la communauté francophone que des communautés culturelles.

Les auteurs ont tracé un portrait plutôt positif de la situation du français, tout en soulignant sa complexité. Ils ont identifié des acquis : prédominance du français dans les usages linguistiques de l'école, esprit d'ouverture et de collaboration des

parents, éventail de mesures destinées à l'apprentissage du français, préoccupations évidentes des intervenants en rapport avec le développement du français et l'intégration socio-scolaire des élèves... Mais on découvre aussi des zones d'ombre, des entraves au développement optimal du français : faible maîtrise du français, absence d'orientations normatives claires au sujet de l'usage et du développement de la langue, manque de concertation entre intervenants, vision réductionniste de la problématique de l'apprentissage de la langue et de l'intégration... C'est dans cette perspective que la présente recherche propose quatre axes de développement qui sont autant d'appels à l'action et à l'innovation : la formulation d'une politique globale et claire de l'éducation en milieu pluriethnique qui lie étroitement la question du développement du français à celle de l'intégration socio-scolaire des élèves; la formation et le perfectionnement des intervenants scolaires; l'accent à mettre sur des mesures plus pédagogiques que purement institutionnelles; une meilleure exploitation des ressources non scolaires, comme les pairs et les parents.

Le Conseil de la langue française remercie le Collectif de recherches interculturelles de l'Université de Sherbrooke et toutes les personnes qui ont accepté de collaborer à cette étude, tout particulièrement le personnel scolaire des écoles catholiques de langue française. Celui-ci, encore une fois, a bien voulu se soumettre au regard de l'extérieur avec tous les risques que cette observation comporte.

En rendant publique cette étude, en même temps que l'ensemble du dossier sur la situation du français dans les écoles à clientèle pluriethnique de l'île de Montréal, le Conseil veut participer au débat qui s'est engagé sur cette question et le nourrir. Il souhaite aussi, dans la mesure de ses moyens et de son

mandat, contribuer à la recherche de solutions dans un domaine où il est encore temps d'agir au profit de tous les Québécois quelles que soient leur langue maternelle ou leur origine.

JEAN MARTUCCI
Président du
Conseil de la
langue française

Le 24 février 1987

Introduction

L'application de la loi 101, promulguée en 1977, a entraîné une modification radicale du profil d'un bon nombre d'écoles de la région de Montréal. Traditionnellement homogènes sur les plans ethnique, culturel, religieux et linguistique, plusieurs écoles d'expression française ont acquis assez rapidement un statut pluriethnique, en raison de l'origine diversifiée de leur clientèle.

Dans ce contexte, le problème de l'enseignement et de l'apprentissage du français s'est posé avec une acuité particulière, puisqu'il s'agissait de développer rapidement les compétences linguistiques en français des enfants dont la langue maternelle était autre, afin de garantir leur droit à l'éducation. Comment ces écoles ont-elles relevé ce défi? Offrent-elles aux élèves un environnement propice à l'utilisation et au développement du français? Quels sont les facteurs favorables et quels sont ceux qui limitent le développement du français? Par quels moyens peut-on assurer la promotion de la langue française dans les écoles pluriethniques? C'est pour tenter de répondre à ces interrogations que le Conseil de la langue française a entrepris une étude sur la situation du français dans les écoles pluriethniques de Montréal.

Par son statut de langue de scolarisation, le français constitue, pour l'enfant immigrant au Québec, une condition déterminante de son adaptation et de son insertion à la vie de l'école. Dans les écoles pluriethniques, la qualité de l'apprentissage et de

l'enseignement du français revêt donc une grande importance. Cependant, l'apprentissage d'une langue ne se réduit pas à l'acquisition de connaissances et de techniques. Dans l'école pluriethnique, le développement du français est conditionné largement par la qualité de l'environnement psychosocial, par la possibilité qu'il offre aux élèves allophones d'interagir avec des francophones dans des situations de communication signifiantes, nombreuses et diversifiées, par la prise en compte des différences culturelles et individuelles, bref par sa capacité d'intégration des élèves au milieu social particulier que constitue l'école. C'est ainsi qu'il nous est apparu que la situation du français dans les écoles pluriethniques est inséparable de la situation de l'intégration psychosociale des élèves. En conséquence, une recherche ayant pour but de dégager les perspectives de développement du français devait examiner à la fois les variables directement liées à la situation linguistique et celles relatives au processus d'intégration psychosociale des élèves à l'école. C'est donc à partir de cette problématique que notre étude a été menée.

En ce qui concerne la situation linguistique proprement dite, sa description a nécessité l'examen des interactions et des orientations à l'école, dans la famille et dans la communauté, afin de bien saisir l'importance relative du français par rapport à l'anglais et aux langues d'origine. Les données ont été recueillies par voie d'enquête, au cours de l'année 1985, auprès d'un échantillon représentatif d'écoles pluriethniques de la région de Montréal. Afin de

connaître les perceptions des différents partenaires de l'éducation en relation avec la langue et l'intégration, nous avons interrogé plusieurs catégories de répondants: intervenants, parents et élèves.

Après une présentation générale de la problématique et de la méthodologie de notre étude, ce rapport fera état de la situation de l'intégration et de la situation linguistique dans les écoles pluriethnique de Montréal. Dans un dernier chapitre, nous tenterons de mettre en évidence les facteurs favorables et défavorables au développement du français dans ces écoles, à partir de l'analyse de la situation de l'intégration et de la situation linguistique.

CHAPITRE PREMIER

Problématique et méthodologie

1.1. PROBLÉMATIQUE

1.1.1. CONTEXTE GÉNÉRAL

La Charte de la langue française (loi 101, 1977) affirme la primauté du français au Québec et constitue l'expression d'un projet de société dans lequel les groupes ethniques minoritaires sont associés à la conservation et au développement de la culture et de la langue françaises du Québec.

Pour les enfants d'immigrants surtout, l'application de cette politique a eu pour conséquence majeure de les amener à fréquenter l'école d'expression française alors que, traditionnellement, une forte proportion d'entre eux étaient attirés par le secteur scolaire d'expression anglaise.

Près d'une décennie après l'application de cette politique, quelle est la situation du français dans les écoles qui ont eu pour mission d'accueillir cette nouvelle clientèle? Les perspectives de développement du français sont-elles favorables? Quels sont les obstacles majeurs à son apprentissage et à son utilisation? Les moyens mis en oeuvre pour implanter cette politique sont-ils suffisants? Tiennent-ils compte de la complexité des facteurs en présence? Assurent-ils à tous les élèves, quelle que soit leur origine, le droit à l'éducation dans la meilleure égalité des chances possible?

Les réponses à de telles questions constituent des éléments indispensables pour les responsables en matière de politique linguistique qui tentent de cerner de façon plus précise l'impact de la loi 101 et sont chargés de définir des moyens d'action susceptibles de consolider les acquis positifs et de résoudre les problèmes rencontrés.

L'application de la politique québécoise de la langue française a entraîné une modification importante de la composition ethnique de la clientèle scolaire des écoles d'expression française, particulièrement dans la région de Montréal où est concentrée la forte majorité des immigrants.

Traditionnellement homogènes, un grand nombre d'écoles sont rapidement devenues hétérogènes sur les plans ethnique, culturel, religieux et linguistique. Dans la région desservie par le Conseil scolaire de l'Île-de-Montréal, on comptait, en 1985, 79 écoles pluriethniques dont la proportion d'élèves allophones[1] dépassait 20 %. Dans cette commission scolaire, pour la même année, les élèves provenaient de plus de 75 pays différents et parlaient plus de 30 langues différentes.

1.1.2. DIFFICULTÉS D'ADAPTATION DU CONTEXTE SCOLAIRE

Rien ne destinait les intervenants scolaires à faire face à une réalité aussi complexe. Préparés à enseigner à des élèves de langue et de culture de tradition québécoise française, ils se sont trouvés confrontés à la difficulté de communiquer efficacement avec des enfants d'autres origines dont, assez souvent, le français n'était pas la langue maternelle et qui n'en avaient, par conséquent, qu'une connaissance limitée.

---

1. Par élèves allophones, on entend les élèves dont la langue maternelle n'est ni le français ni l'anglais.

À ces difficultés d'ordre linguistique sont venues s'ajouter celles liées à la gestion de la classe et aux relations interpersonnelles, dont les conditions ont été passablement modifiées par la nécessité d'accueillir un grand nombre d'élèves de minorités ethniques, porteurs d'une histoire et d'une culture différentes de celles de la majorité, en même temps que désireux de s'intégrer à leur nouvelle société. On ne saurait nier que cette situation particulière des élèves "entre deux cultures" introduit dans la vie de la classe et dans les relations interpersonnelles une dynamique nouvelle qui exige des intervenants plus que de simples ajustements. Il s'agit en effet pour l'enseignant de savoir comment canaliser les expériences et les représentations du réel de ces élèves dans des activités d'apprentissage qui les amèneront à développer leur compréhension du milieu québécois dans sa perspective dynamique, c'est-à-dire marquée de plus en plus par la réalité multiculturelle. Or, ceci représente de toute évidence une tâche complexe pour laquelle on ne saurait improviser. C'est ainsi que certaines façons de présenter la matière et certaines stratégies d'intervention, pourtant enracinées dans une longue expérience, se sont révélées inopérantes pour une clientèle aussi diversifiée. Le respect des différences individuelles et l'attention au développement intégral de l'enfant, deux principes fortement valorisés dans la pensée pédagogique québécoise issue du rapport Parent, sont soudains apparus comme des idéaux inaccessibles, devant la nécessité de trouver des solutions rapides aux problèmes qui se posaient quotidiennement dans la classe.

Plusieurs études et rapports publiés ont mis en évidence les difficultés propres à l'enseignement et à l'apprentissage en milieu pluriethnique au Québec et

ont proposé des mesures pour y remédier[2]. Des résultats de ces différents travaux, il ressort explicitement que la problématique de l'enseignement à une clientèle pluriethnique dans les écoles d'expression française dépasse celle de l'apprentissage de la langue française et nécessite la prise en compte de facteurs psychosociaux et culturels. Deux de ces études indiquent également que les perceptions des différents

---

2. Voir, à ce sujet, les documents suivants:

A. Beauchesne, Analyse des besoins de perfectionnement en éducation interculturelle des éducateurs du primaire et du secondaire, document de travail, Université de Sherbrooke, Collectif de recherches interculturelles, 1985.

A. Beauchesne, J. Limoges et D. Paul, "La distance sociale interethnique dans le milieu scolaire" Revue des sciences de l'éducation, vol. 9, n° 3, 1983, pp. 453-467.

Conseil supérieur de l'éducation, La condition enseignante, Québec, gouvernement du Québec, 1984.

A. Laperrière, L'intégration socio-scolaire des enfants immigrants dans les écoles de milieux socio-économiquement faibles: une recherche exploratoire, Montréal, Conseil scolaire de l'Île-de-Montréal, 1983.

P. Noël, Rapport sur les tensions raciales dans les écoles du secteur français de la C.E.C.M., Montréal, Commission des écoles catholiques de Montréal, 1984.

M. Pagé et al., Hétérogénéité culturelle et compétence de communication dans l'école, rapport de recherche sur la scolarisation des enfants d'origine étrangère en France et au Québec, Sèvres, Centre international d'études pédagogiques, 1984.

partenaires de l'éducation (élèves, parents, enseignants), concernant cette problématique, varient de façon assez importante.

1.1.3. ÉMERGENCE DE NOUVELLES ORIENTATIONS

Dans son plan d'action à l'intention des communautés culturelles intitulé Autant de façons d'être Québécois[3], et publié en 1981, le gouvernement du Québec s'oppose explicitement à tout rapport d'assimilation. Il s'engage à respecter les spécificités des communautés culturelles et à favoriser leur intégration à la société québécoise, selon un processus de "convergence" qui valorise l'apport de chaque groupe ethnique à la culture québécoise. Cette politique ne contient toutefois aucun énoncé concernant les objectifs et lignes d'action à privilégier dans le domaine de l'éducation.

Au fur et à mesure qu'il est devenu évident que l'application de la politique de la langue française modifiait la réalité sociale de l'école québécoise, les responsables du système d'éducation ont pris conscience de la nécessité de repenser certaines orientations du système scolaire et de trouver des moyens pour assurer une meilleure intégration des élèves de minorités ethniques à l'école, laquelle conditionne tous les apprentissages scolaires en même temps qu'elle représente un premier pas vers l'intégration des immigrants à la société et à la culture du Québec. Le besoin d'une politique d'intégration des élèves de minorités ethniques dans le système d'éducation est

---

3. Gouvernement du Québec, ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration, Autant de façons d'être Québécois. Plan d'action à l'intention des communautés culturelles, Québec, Éditeur officiel du Québec, 1981.

devenu de plus en plus manifeste, d'autant plus que le nouveau régime pédagogique issu de L'école québécoise. Énoncé de politique et plan d'action[4], paru en 1979, ne prévoyait rien de spécifique pour la clientèle des écoles pluriethniques.

C'est ainsi que, récemment, le Conseil supérieur de l'éducation[5] et le groupe de travail du ministère de l'Éducation sur L'école québécoise et les communautés culturelles[6], ont proposé que l'école dispense sa formation dans une perspective d'éducation interculturelle et ont suggéré différents moyens pour favoriser une meilleure intégration des élèves de minorités ethniques et leur assurer des chances égales de réussite sur le plan des apprentissages scolaires.

Bien que ces recommandations n'aient pas encore été traduites en énoncé de politique éducative, il devient de plus en plus évident, pour les responsables à différents niveaux du système scolaire, que l'objectif de francisation des minorités allophones ne saurait se concevoir sans une préoccupation nettement affirmée pour l'intégration sociale de la clientèle de langue maternelle autre que française au sein de l'école en particulier, et dans la société québécoise en général.

---

4. Gouvernement du Québec, L'école québécoise. Énoncé de politique et plan d'action, Québec, Éditeur officiel du Québec, 1979.

5. Conseil supérieur de l'éducation, L'éducation interculturelle, Québec, Direction des communications du Conseil supérieur de l'éducation, 1983.

6. Comité sur l'école québécoise et les communautés culturelles, L'école québécoise et les communautés culturelles, Québec, Direction des communications du ministère de l'Éducation, 1985.

1.1.4. OBJET DE LA RECHERCHE

C'est donc dans le contexte de cette problématique élargie que la recherche présentée dans ce rapport a tenté de dresser un bilan de la situation de la langue française dans les écoles pluriethniques de Montréal, et d'identifier les facteurs qui nuisent et ceux qui contribuent à son développement.

S'il est évident que l'environnement scolaire joue un rôle de premier plan dans l'apprentissage et le développement du français chez les élèves des écoles pluriethniques, on ne saurait légitimement se désintéresser de ce qui se passe dans l'environnement extra-scolaire des élèves, puisque les situations linguistiques que les enfants vivent en dehors de l'école conditionnent, dans une certaine mesure, leur compétence en français et leur attitude face à son apprentissage. C'est pourquoi une analyse des conditions de développement de la langue française chez les élèves des écoles pluriethniques doit tenir compte des données concernant trois milieux distincts, soit le milieu scolaire, le milieu familial et le milieu communautaire.

Pour le milieu scolaire, il convient d'examiner à la fois la situation de l'intégration psychosociale des élèves et la situation linguistique, étant donné l'interdépendance étroite qui existe entre le processus d'intégration et le processus d'acquisition et d'utilisation de la langue française. En effet, l'apprentissage et le développement d'une langue impliquent l'existence de véritables situations de communication, suffisamment nombreuses et diversifiées, et de telles situations ne se produisent que si les élèves de minorités ethniques entretiennent avec les élèves québécois de vieille souche, comme avec les éducateurs, des rapports d'intégration. Selon J. Bhatnagar, cité par Pagé et al.:

> Le rapport d'intégration est défini comme un ajustement réciproque, par lequel l'immigré intègre sa culture d'origine à celle du pays d'accueil et par lequel aussi, le pays d'accueil accepte la contribution de l'immigré comme constitutive de la culture nationale en développement.[7]

Si l'apprentissage du français dépend étroitement de l'état de l'intégration, l'intégration à son tour est conditionnée par la situation linguistique puisque, dans les écoles pluriethniques d'expression française, le français constitue pour l'élève un moyen privilégié de socialisation et d'expression de son identité personnelle et collective. Une étude qui tente de cerner la situation de la langue française dans les écoles pluriethniques et d'établir ses perspectives de développement doit, par conséquent, s'attacher à décrire ces deux aspects de l'environnement scolaire que constituent l'intégration psychosociale des élèves d'une part et la situation linguistique d'autre part.

Pour caractériser l'intégration psychosociale des élèves et la situation linguistique au sein de l'école, trois dimensions ont été retenues:

1. les interactions des différents partenaires de l'éducation (intervenants, élèves québécois de vieille souche et élèves de minorités ethniques, parents québécois de vieille souche et parents de minorités ethniques);

---

7. M. Pagé et al., op. cit., p. 57.

2. les interventions délibérées de l'école et des intervenants. Ce sont les mesures prises pour atteindre des objectifs d'intégration ou d'apprentissage linguistique;

3. les orientations des différents partenaires face à l'intégration et à la situation linguistique. Par orientation, nous entendons les normes, croyances, valeurs, attitudes et attentes qui régissent et structurent les comportements des différents partenaires.

Dans la compréhension du processus d'intégration, les interactions doivent être examinées en fonction de la qualité et de la fréquence des relations interpersonnelles.

Dans l'analyse de la situation linguistique par contre, ce sont les usages linguistiques, c'est-à-dire l'importance de l'utilisation du français par rapport à l'anglais et aux langues d'origine ainsi que le degré de compétence linguistique qui servent à caractériser les interactions. La comparaison entre l'utilisation du français et de l'anglais revêt une importance non négligeable, puisque ces deux langues sont souvent perçues comme étant en compétition par les intervenants et les autorités scolaires, ceci étant probablement lié au fait qu'avant la loi 101, les immigrants étaient majoritairement attirés vers l'école anglaise. De plus, la comparaison avec la langue d'origine mérite également une attention particulière en raison de son influence possible sur le processus d'intégration des immigrants et du fait que les intervenants scolaires sont portés à la percevoir comme étant également en compétition avec le français.

Pour le milieu familial, nous avons retenu les interactions sur le plan linguistique, caractérisées par les usages linguistiques dans les relations interpersonnelles, le degré de compétence des parents en français ainsi que les usages linguistiques en rapport

avec les médias. Certaines données concernant les orientations des parents face à la langue et à l'intégration ont également été examinées pour tenter de cerner l'impact de l'environnement familial.

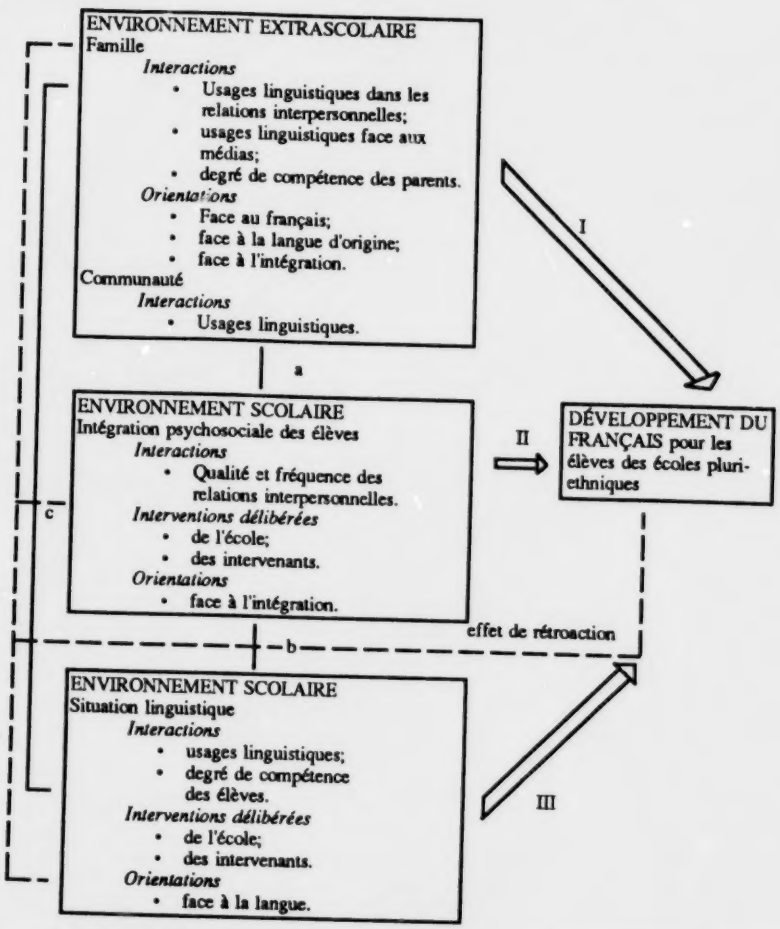
Pour caractériser l'influence du milieu communautaire, l'étude a porté sur les usages linguistiques des élèves et l'importance relative du français par rapport à l'anglais et aux langues d'origine, dans différentes situations d'interaction. Les autres dimensions de la situation linguistique, soit les interventions délibérées et les orientations, exercent probablement sur les élèves une influence très diffuse, extrêmement difficile à cerner étant donné la multiplicité des situations et des partenaires sociaux en présence. C'est pourquoi ces dimensions n'ont pas été retenues.

Le schéma 1 illustre les différentes dimensions de l'environnement scolaire et extra-scolaire qui influencent le développement du français pour les élèves des écoles pluriethniques. Ce sont ces dimensions qui ont été retenues pour les fins de notre étude. Le cadre de référence ainsi défini a guidé le choix des données à recueillir, l'interprétation des résultats et les conclusions de la recherche.

Plusieurs dimensions de la situation linguistique et de l'intégration psychosociale des élèves auraient pu, théoriquement, se prêter à une observation directe. Une telle approche ne pouvait cependant être envisagée en raison des délais impartis et des ressources disponibles. De plus, les conditions d'accès au milieu scolaire et familial permettraient difficilement la conduite d'observations systématiques durant une période relativement longue.

SCHÉMA 1

Facteurs influençant le développement du français pour la clientèle des écoles pluriethniques



Les facteurs de l'environnement scolaire et de l'environnement extrascolaire exercent une influence directe sur le développement du français pour les élèves des écoles pluriethniques. Cette influence est représentée par les doubles flèches I, II, III. De plus, les différents facteurs de l'environnement scolaire et extrascolaire s'influencent mutuellement (comme l'indiquent les flèches a, b, c) et sont à leur tour influencés par l'effet de rétroaction qu'exerce le développement du français des élèves (illustré par les flèches en pointillés).

C'est pourquoi les données ont été recueillies principalement par voie d'enquête[8], auprès des différents partenaires de l'éducation en milieu pluriethnique, soit les parents québécois de vieille souche et les parents de minorités ethniques, les élèves québécois de vieille souche et les élèves de minorités ethniques et les intervenants scolaires (administrateurs, enseignants et professionnels des services aux élèves). En conséquence, les données recueillies représentent les perceptions des différents partenaires en relation avec l'intégration d'une part et la situation linguistique d'autre part. Ces perceptions de la réalité, bien qu'empreintes de subjectivité, sont d'un grand intérêt puisqu'elles déterminent, au moins partiellement, les comportements des différents partenaires face à la langue et à l'intégration.

C'est donc à partir de ces perceptions que nous tenterons de dégager, dans la dernière partie du rapport, les facteurs facilitant le développement du français pour la clientèle des écoles pluriethniques et ceux qui constituent les entraves à ce développement.

1.1.5. OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

Les objectifs de la recherche présentée dans ce rapport peuvent se résumer comme suit:

---

8. Quelques observations directes sur l'intégration et les usages linguistiques dans les situations scolaires informelles au primaire (cour de récréation, repas pris en commun) ont été réalisées, pour pallier l'absence d'entrevues auprès des élèves de ce niveau.

1. Identifier les usages linguistiques des élèves et des parents dans le milieu scolaire, familial et communautaire. Dans ces usages linguistiques, déterminer la place du français par rapport à l'anglais et aux langues d'origine. Identifier également le degré de compétence linguistique des élèves et des parents.

2. Caractériser l'état de l'intégration psychosociale des élèves dans les écoles pluriethniques, particulièrement sur le plan de la communication interethnique.

3. Identifier les mesures institutionnelles et pédagogiques utilisées dans les écoles pluriethniques pour favoriser l'intégration psychosociale des élèves d'une part et le développement de la langue française d'autre part.

4. Décrire les orientations des parents, des élèves et des intervenants par rapport à l'intégration psychosociale des élèves d'une part et au développement du français d'autre part.

5. À partir de l'analyse de la situation linguistique et de la situation de l'intégration dans les écoles pluriethniques, tenter de dégager les perspectives de développement du français, en mettant en évidence les facteurs favorables et défavorables.

1.2. MÉTHODOLOGIE

Dans cette section réservée à la méthodologie de notre étude descriptive, nous présenterons la population et l'échantillon, ainsi que les méthodes de collecte, d'analyse et de traitement des données. Dans une dernière section, nous fournirons également quelques précisions au sujet du mode de présentation des résultats.

1.2.1. POPULATION ET ÉCHANTILLON

1.2.1.1. DÉFINITION DE LA POPULATION

Les huit commissions scolaires de l'Île-de-Montréal se différencient sensiblement par les caractéristiques culturelles, ethniques, linguistiques et religieuses de leur clientèle. Ainsi, l'homogénéité des unes contraste parfois avec la très grande hétérogénéité des autres. Par exemple, certaines commissions scolaires comme Verdun ou Baldwin-Cartier comptent moins de 10 % d'élèves de minorités ethniques[9] alors que d'autres comme la Commission des écoles

9. Tout au long de cette étude, nous utiliserons surtout le terme "minorité ethnique" de préférence à d'autres expressions courantes comme allophones, communauté culturelle, groupe ethnoculturel. Employé dans son sens littéral, soit groupement de personnes en nombre inférieur, nous croyons qu'il décrit mieux la réalité des groupes visés par cette enquête. À noter que nous n'employons pas le terme minorité pour évoquer le rapport de subordination que les minorités ethniques entretiennent avec le groupe dominant.

catholiques de Montréal ou la commission scolaire Sainte-Croix accueillent plus de 25 % de cette clientèle.

Cette diversité se manifeste également de plusieurs façons dans les établissements scolaires eux-mêmes. Alors que la clientèle de plusieurs écoles est caractérisée par la prédominance d'une, de deux ou de trois ethnies, la clientèle d'autres écoles comporte une grande variété de groupes minoritaires, laquelle dépasse parfois la trentaine de groupes ethniques différents. De plus, le taux de la densité de la clientèle de minorités ethniques diffère considérablement d'une école à l'autre. En effet, tandis que les élèves de minorités ethniques comptent pour plus de 80 % de la clientèle totale de certaines écoles, ils représentent moins de 10 % dans d'autres. Par ailleurs, certains établissements comptent parmi leur clientèle des élèves nouvellement arrivés, regroupés dans des classes d'accueil, alors que plusieurs écoles n'ont que des élèves suivant le programme régulier. Les caractéristiques personnelles, familiales et socio-économiques très variées de la clientèle et des parents rendent encore plus complexe la situation de ces écoles.

Dans le but de tenir compte adéquatement de cette diversité, nous avons choisi notre échantillon de façon raisonnée en utilisant une procédure de sélection des répondants par faisceau. Notre échantillonnage vise à représenter adéquatement les différents milieux et ne prétend nullement assurer la représentativité des individus. Préalablement aux choix des groupes, des strates d'écoles ont été formées à partir du critère de la densité de la clientèle pluriethnique. Plus spécifiquement, notre procédure d'échantillonnage comportait cinq étapes que nous allons décrire brièvement.

1.2.1.2. PROCÉDURE DE CHOIX DE L'ÉCHANTILLON

a) Choix des commissions scolaires

Conformément au but de la recherche, nous avons sélectionné les commissions scolaires de l'Île-de-Montréal qui comptent une majorité d'élèves fréquentant les écoles dont la langue d'enseignement est le français et qui comportent au moins une école de langue française accueillant 20 % ou plus d'élèves allophones au sein de sa clientèle du programme régulier. D'emblée, trois commissions scolaires ne répondaient pas à ces critères: Lakeshore et la Commission des écoles protestantes du Grand Montréal (C.É.P.G.M.) qui dispensent un enseignement en anglais à la majorité de sa clientèle et Verdun qui ne répond pas au deuxième critère. Cependant, à la demande du Conseil de la langue française, nous avons également inclus le secteur français de la C.É.P.G.M. dans notre échantillon d'enquête. D'une part, la dimension considérable de ce secteur et, d'autre part, la tradition d'accueil d'élèves de minorités ethniques justifiaient amplement cet ajout. Toutefois, nous avons dû abandonner cette intention à cause du refus de la commission scolaire de participer à l'enquête. Cette regrettable décision, en plus de nous priver de données concernant le secteur francophone d'une commission scolaire protestante et majoritairement anglophone, pénalise leurs intervenants scolaires qui auraient pu bénéficier des résultats de l'étude.

Notre recherche a donc porté sur la population des écoles dont la langue d'enseignement est le français et ce, dans cinq des huit commissions scolaires de l'Île-de-Montréal. Selon les statistiques du ministère de l'Éducation, ces commissions scolaires regroupent à elles seules 87,1 % de l'ensemble de la clientèle allophone de ce secteur d'enseignement de

l'Île-de-Montréal[10]. Des tableaux détaillés de la répartition de la clientèle allophone dans chacune des commissions scolaires et par rapport à l'ensemble des commissions scolaires apparaissent à l'annexe A (tableaux A-1 et A-2).

Les commissions scolaires retenues pour notre étude regroupent 64 écoles pluriethniques de langue française du primaire et 12 écoles du secondaire. Tout au long de ce rapport, nous appellerons "école pluriethnique" tout établissement accueillant, parmi sa clientèle, au moins 20 % d'élèves allophones[11].

---

10. Le rapport L'école et les communautés culturelles (1985) fait très bien ressortir certaines anomalies sur le plan de l'identification de certains groupes ethniques qui rendent ces données relatives. Par exemple, la plupart des Haïtiens déclarent être francophones alors que leur langue maternelle réelle est le créole. Ces élèves ne font donc pas partie des statistiques portant sur les élèves allophones ou de minorités ethniques.

11. Pour sélectionner les établissements en fonction de leur densité ethnique, nous avons dû nous baser sur la proportion d'élèves allophones (c'est-à-dire de langue maternelle autre que le français et l'anglais), étant donné que les informations disponibles dans les commissions scolaires portent sur la langue maternelle et non sur l'origine ethnique.

Ce seuil a été fixé à un degré assez élevé pour favoriser une meilleure observation des phénomènes entourant le développement de la langue française dans des écoles accueillant une telle clientèle[12].

b) Les catégories de densité pluriethnique et le choix des écoles

Deux procédures différentes de sélection des écoles faisant partie de notre échantillon ont été retenues: la création de catégories de densité pluriethnique pour le primaire et l'établissement d'une liste unique pour le secondaire. Pour les écoles du primaire, nous avons classé les écoles pluriethniques en trois catégories de densité ethnique, à partir des données fournies par les commissions scolaires, lesquelles se basent exclusivement sur la langue maternelle des élèves ou des parents:

1. densité moyenne: de 20 % à 39 %;

2. densité élevée: de 40 % à 59 %;

3. densité très élevée: 60 % et plus.

Comme la densité pluriethnique semblait être un facteur conditionnant le développement du français chez les élèves allophones[13], nous avons voulu choisir suffisamment d'écoles dans chacune des catégories pour pouvoir vérifier l'importance de ce facteur, tout en respectant la répartition pluriethnique de ces écoles dans la population des établissements du primaire: six écoles pour la catégorie de densité

---

12. Cela ne signifie pas qu'une école comptant parmi sa clientèle une proportion moins élevée d'élèves allophones ne doive pas s'efforcer de répondre de façon spéciale à leurs besoins.

13. A. Laperrière, op. cit.

moyenne, trois pour la catégorie de densité élevée, et trois également pour la catégorie de densité très élevée[14]. Pour chacune des catégories, les établissements d'enquête ont ensuite été choisis au hasard.

Quant aux écoles du secondaire, nous les avons choisies également au hasard, sans distinguer toutefois les différents niveaux de densité ethnique, étant donné le nombre restreint d'écoles dans chaque commission scolaire et les réticences de certaines directions d'écoles à participer à l'enquête[15].

La direction des établissements retenus a été contactée en suivant rigoureusement l'ordre de chaque liste, soit celle du primaire et celle du secondaire. Cependant, nous nous sommes assurés qu'au moins une école du primaire par commission scolaire serait sélectionnée. Seulement trois écoles, une du secondaire et deux du primaire, ont dû être exclues de notre liste à cause du refus de participation de la direction.

Au total, notre échantillon représente 21 % de l'ensemble des écoles pluriethniques du primaire et du secondaire des cinq commissions scolaires participantes (19 % des écoles du primaire et 33 % des écoles

---

14. Cependant, l'analyse des résultats n'a révélé que très peu de différences significatives en rapport avec la densité ethnique. Chaque fois qu'une telle différence est apparue, elle est mentionnée explicitement dans la présentation des données.

15. À noter que deux écoles supplémentaires, soit une pour chaque niveau, ont aussi été sélectionnées à l'aide de la même procédure pour la préexpérimentation des instruments de mesure.

du secondaire). La répartition des écoles sélectionnées par rapport à la population totale des établissements des commissions scolaires et leur degré de densité ethnique est présentée à l'annexe A (tableau A-3).

c) Choix des classes dans chacune des écoles

L'identification des répondants pour chacune des écoles s'est effectuée à partir des groupes-classes des écoles. Notre souci de bien représenter la variété des situations pluriethniques nous a amenés à adopter une procédure particulière, laquelle a été très rigoureusement appliquée, tant pour les écoles du primaire que pour celles du secondaire. Dans une première étape, nous choisissions toujours les deux classes suivantes: celles fréquentées par la plus grande et la plus faible proportion d'élèves de minorités ethniques. Ensuite, les autres classes nécessaires pour compléter le sous-échantillon de l'école étaient sélectionnées au hasard. Concrètement, alors que six ou sept classes étaient choisies pour les écoles du primaire, 15 classes du deuxième cycle du secondaire[16] étaient sélectionnées. Si les enseignants de ces classes acceptaient de participer à l'enquête, les élèves et leurs parents étaient ensuite choisis au hasard selon la répartition présentée plus bas. Cependant, seuls les élèves du secondaire ont été interrogés. Dans le cas où les enseignants refusaient de participer, un autre groupe-classe était choisi.

---

16. Nous avons limité notre échantillon aux classes du deuxième cycle parce que nous ne voulions pas interroger les élèves du premier cycle dont le niveau de maturité n'est généralement pas suffisant pour participer efficacement à une telle enquête.

d) Choix des répondants

Pour la constitution de notre échantillon final, une grande variété de répondants ont été choisis pour deux raisons principales. Premièrement, nous voulions obtenir les points de vue de l'ensemble des partenaires du milieu scolaire afin de décrire avec le plus de précision possible la nature et l'ampleur des différents phénomènes et facteurs conditionnant le développement de la langue française dans les écoles pluriethniques de Montréal. Deuxièmement, nous désirions recueillir des données sur les variables de la famille et de la communauté susceptibles d'influencer la situation de la langue dans ces mêmes écoles. Ainsi, pour chacune des écoles sélectionnées et conformément aux objectifs généraux de la recherche, nous avons interrogé les sujets mentionnés dans le tableau I.1.

TABLEAU I.1

Échantillon réel des différents répondants

A) INTERVENANTS SCOLAIRES:		211
Enseignants	136	
Professionnels des services aux élèves	42	
Administrateurs	33	
B) ÉLÈVES:		181
Québécois de vieille souche	55	
Minorités ethniques	126	
C) PARENTS:		229
Québécois de vieille souche	82	
Minorités ethniques	147	
GRAND TOTAL		621

La variable de l'appartenance ethnique a été rigoureusement contrôlée pour la sélection des élèves et des parents. Pour les Québécois de vieille souche, nous n'avons sélectionné que les élèves de langue maternelle française, dont les parents sont nés au Canada. Pour ce qui concerne les minorités ethniques, nous n'avons retenu que les élèves dont les parents sont nés en dehors du Canada. Les parents de minorités ethniques, quant à eux, devaient être nés à l'extérieur du pays. La variable "appartenance ethnique" n'a pas pu être considérée pour le choix des intervenants scolaires, étant donné les exigences de la sélection des groupes-classes.

Les répondants choisis selon notre procédure ont accepté de participer à l'enquête dans une proportion de 90 % et plus, à l'exception des parents de minorités ethniques pour lesquels le taux d'acceptation n'a été que de 57,4 %[17].

1.2.1.3. CARACTÉRISTIQUES DES RÉPONDANTS

Plusieurs variables concernant les caractéristiques personnelles, familiales et sociales des répondants ont été retenues pour cette étude. Premièrement, la cueillette de ces données nous a permis

17. Les difficultés suivantes expliquent le faible taux de participation des parents de minorités ethniques: absence des parents au moment de l'entrevue, acceptation d'un membre de la famille et ensuite refus de l'autre, refus pur et simple de participer. Cette réticence des adultes membres de minorités ethniques à participer à une enquête a également été signalée par G. Painchaud, Acquisition du français pour des immigrants adultes au Québec, Montréal, Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, 1984.

d'effectuer des regroupements de sujets pour des fins de comparaison intragroupes et intergroupes. Par exemple, pour ce qui concerne les comparaisons intergroupes, la variable de l'appartenance ethnique nous a permis de confronter les données recueillies auprès des parents et des élèves québécois de vieille souche avec celles de leurs pairs de minorités ethniques. Les variables intragroupes, quant à elles, nous ont permis de comparer les perceptions des élèves à celles de leurs parents. Deuxièmement, l'examen des caractéristiques personnelles des répondants nous permet de mieux comprendre leur position face aux différentes dimensions de l'enquête. La présentation détaillée de ces données étant effectuée à l'annexe A (tableaux A-5 à A-11), nous ne rappellerons ici que les principales données utilisées dans l'interprétation des résultats commentés dans les prochains chapitres.

En ce qui a trait aux intervenants scolaires, en plus des caractéristiques personnelles comme l'âge, le sexe, l'origine ethnique et les langues parlées, nous avons aussi enquêté sur leur expérience professionnelle: le nombre d'années d'expérience en éducation en général, dans une école pluriethnique, dans leur dernière école et, enfin, dans la même fonction.

Si nous dressons le portrait général de ce sous-échantillon, nous constatons que 94,9 % des intervenants sont âgés de plus de 31 ans, que les deux tiers, soit 66,4 %, ont plus de 40 ans et que la majorité, soit 53,1 %, d'entre eux se situent dans le groupe des 40 à 49 ans. Les deux tiers (65,8 %) des intervenants scolaires de notre sous-échantillon sont des femmes, qui se retrouvent significativement plus nombreuses au primaire. Seulement 13,9 % des répondants sont des

membres de minorités ethniques[18]; tous les autres sont des Québécois francophones de vieille souche. Presque tous les répondants, soit 89,7 %, déclarent être au moins bilingues; parmi ceux-ci, 24,1 % affirment parler trois langues ou plus. En moyenne, les intervenants scolaires interviewés dans notre enquête ont 20,4 années d'expérience en éducation, ont oeuvré pendant 8,9 années dans une école pluriethnique, sont dans cette école depuis 8,2 ans et occupent la même fonction (enseignant, professionnel des services aux élèves ou administrateur) depuis 15 ans.

Les élèves ont été interrogés sur leurs caractéristiques personnelles et familiales et celles de leurs parents. À l'origine, cette opération était jugée nécessaire parce que nous ne pouvions être sûrs du nombre de parents acceptant d'être interviewés tout en étant soucieux de dresser un portrait aussi précis que possible du milieu familial[19]. Les élèves se sont prononcés au sujet de leur âge, de leur sexe, de leur niveau scolaire, des langues qu'ils parlent, de la taille et du statut parental de leur famille. En plus, les élèves de minorités ethniques ont précisé depuis quand ils sont établis au Québec. Ici, nous ne présenterons que les résultats pertinents concernant

---

18. Pour l'établissement de cette statistique, ce sont uniquement les intervenants qui déclarent être nés hors du Canada qui ont été considérés comme membres de minorités ethniques.

19. Étant donné qu'un nombre suffisant de parents ont accepté d'être interviewés, nous avons renoncé à analyser les informations sur le milieu familial fournies par les élèves, d'autant plus qu'une exploitation de toutes ces données aurait nécessité des ressources et du temps additionnels. Ces données, toujours disponibles, pourraient éventuellement être reprises, dans une étude subséquente.

directement les élèves des deux catégories (voir l'annexe A, tableaux A-7 et A-11 pour les résultats complets).

En moyenne, les élèves sont âgés de 16,6 ans. Nous avons interrogé un plus grand nombre de filles que de garçons, soit 57 % contre 43 %. Légèrement plus d'élèves de 5e secondaire, soit 53,6 %, que d'élèves de 4e secondaire, soit 46,4 %, ont été sélectionnés pour faire partie de l'échantillon. Alors que la majorité des élèves québécois de vieille souche affirment parler deux langues, les élèves de minorités ethniques, quant à eux, déclarent en parler trois. Les familles des élèves de minorités ethniques sont plus nombreuses que celles des Québécois de vieille souche; alors que la majorité des élèves québécois de vieille souche vivent dans des familles ayant de deux à quatre membres, la majorité des familles des élèves de minorités ethniques comptent plutôt de cinq à sept membres, et cela, en dépit du fait que la proportion de familles monoparentales soit plus élevée chez cette catégorie d'élèves. En effet, chez les membres de minorités ethniques interrogés, on compte 33,1 % de familles monoparentales contre 26,4 % chez les Québécois de vieille souche. Quand nous considérons la durée d'établissement au Québec des élèves de minorités ethniques, nous observons que 11,4 % sont au pays depuis moins de trois ans, 30,1 % depuis quatre, cinq ou six ans, 21,1 % depuis sept, huit, neuf ou 10 ans et 23,6 % depuis 11 ans et plus. Plusieurs élèves sont nés ici au Canada, soit 13,8 %.

Les répondants du sous-échantillon des parents ont été interrogés au sujet de leur âge, de leur niveau de scolarité, des langues qu'ils parlent, de la taille et du statut de leur famille et de leur statut social et économique. Les parents de minorités ethniques ont aussi été interviewés au sujet de la durée de

leur établissement au Québec et de leur mobilité sociale[20] (voir l'annexe A, tableaux A-8, A-9 et A-10 pour les résultats complets).

Près des deux tiers, soit 64,8 %, des parents ayant accepté de participer à l'enquête sont des femmes. La proportion de femmes ayant été interviewées est sensiblement plus élevée chez les Québécois de vieille souche (86,6 %) que chez les parents de minorités ethniques (52,4 %). En moyenne, le nombre d'années de scolarité des parents complétées avec succès se situe à 10,7 années. Aucune différence significative n'a été observée entre les parents des deux catégories. Cela signifie que la majorité des parents ont au moins commencé leur scolarité de niveau secondaire. Une analyse des résultats nous indique aussi que très peu de parents de minorités ethniques n'ont aucune scolarité et qu'une proportion élevée possède au moins l'équivalent du cégep. Le niveau de scolarité relativement élevé des parents de minorités ethniques interrogés peut s'expliquer par le fait que les individus plus scolarisés maîtrisent généralement mieux le français et sont plus enclins à accepter de participer à des enquêtes. Alors que la majorité des parents québécois de vieille souche se déclarent bilingues, la majorité des parents de minorités ethniques affirment qu'ils maîtrisent au moins trois langues. En concordance avec les données des élèves, les familles québécoises sont moins nombreuses que celles des minorités ethniques: deux à quatre personnes contre cinq à 10 personnes. Le statut socio-économique des deux groupes de parents est sensiblement différent; tandis que la majorité des familles de minorités ethniques se situent dans la classe dite

---

20. Un indice présenté à l'annexe D a été constitué pour exprimer leur degré de mobilité sociale sur le plan de l'emploi: c'est la comparaison entre l'emploi qu'ils occupaient avant leur arrivée au pays et leur emploi actuel.

inférieure, la majorité des familles des Québécois de vieille souche se retrouvent dans la classe dite moyenne[21]. Les données au sujet de la mobilité sociale des parents de minorités ethniques[22] nous indiquent que le plus grand nombre de familles n'a pas changé de statut, soit 45 %. Cependant, sur une échelle de -3 à +3, nous constatons que 32,1 % des familles ont perdu un point, 5,7 % deux points et 2,9 % trois points. Par ailleurs, 7,9 % ont gagné un point, 4,3 % deux points, 2,1 % trois points. De façon générale, très peu de familles ont amélioré leur statut socio-économique, d'après ces données.

Les sous-échantillons des parents et des élèves de minorités ethniques représentent adéquatement la diversité linguistique de la clientèle des écoles pluriethniques des commissions scolaires retenues pour l'enquête. En effet, des élèves et des parents de

---

21. L'échelle A.S.O.P.E. telle que modifiée par C. Laflamme et D. Brière de l'Université de Sherbrooke a été utilisée pour cette recherche. Cette échelle est décrite dans: D. Brière, Niveau culturel de la famille et prime éducation, mémoire de maîtrise, Université de Sherbrooke, 1983. Nous faisons une description de notre procédure d'utilisation de cette échelle à l'annexe D.

22. La mobilité sociale des familles correspond ici au changement de classe socio-économique entre le moment du départ du dernier pays de résidence permanente et la situation actuelle. La description détaillée de cette échelle apparaît à l'annexe D.

respectivement 20 et 15 groupes linguistiques différents ont été interrogés au cours de l'enquête[23] (voir l'annexe A, tableaux A-10 et A-11 pour les résultats détaillés).

1.2.2. CHOIX DES TECHNIQUES DE COLLECTE DES DONNÉES

La description de la situation linguistique et de la situation de l'intégration en fonction des différentes dimensions retenues (interactions, interventions délibérées et orientations) nécessitait le recours à deux types d'information distincts, soit des données factuelles et des données d'opinions. Comme nous l'avons déjà exposé dans la problématique, la quasi-totalité des données de cette étude ont été recueillies par voie d'enquête, en raison des contraintes liées au temps et aux ressources disponibles ainsi qu'aux conditions d'accès aux différents milieux.

Pour recueillir les données auprès des différentes catégories de répondants, nous avons utilisé deux techniques distinctes, soit l'administration d'un questionnaire écrit, et l'entrevue semi-structurée.

---

23. Les interviewers de presque tous les groupes ethniques représentés dans l'enquête ont été sélectionnés, puis formés pendant trois jours, dans le but de permettre aux répondants de se sentir plus à l'aise pour parler franchement et de leur offrir la possibilité de passer les interviews dans leur langue maternelle s'ils en exprimaient le désir ou si l'interviewer en percevait le besoin. Les premiers contacts avec les parents ont aussi été faits dans la langue maternelle, pour augmenter les chances d'acceptation.

L'entrevue semi-structurée était justifiée par les objectifs de la recherche qui faisaient appel à des variables complexes, pouvant difficilement être mesurées à l'aide de questions à réponses fermées. Nous tenions également à permettre aux répondants d'exprimer leurs perceptions de façon aussi libre et nuancée que possible, afin de recueillir une grande diversité de données qualitatives.

Le questionnaire écrit a servi principalement à recueillir des informations factuelles sur les répondants eux-mêmes ou sur des situations qu'ils connaissaient ainsi que des jugements à l'aide d'échelles préétablies. Son utilisation répondait également à la nécessité de limiter la durée des entrevues.

En plus de l'administration du questionnaire écrit et de l'entrevue, nous avons également eu recours à l'observation directe. Nous avons procédé à quelques observations des élèves du primaire dans des situations informelles de communication, soit la cour de récréation et lors des dîners pris en commun. Ces données d'observation ont servi principalement à corroborer les perceptions des intervenants au sujet des interactions linguistiques et sociales des élèves du primaire.

1.2.3. ÉLABORATION DES INSTRUMENTS ET CONDITIONS DE COLLECTE DES DONNÉES

Le questionnaire écrit et le protocole d'entrevue semi-structurée ont été construits en considérant les dimensions de la situation linguistique et l'intégration psychosociale des élèves faisant l'objet de la recherche et présentées dans la problématique. Pour chacune des dimensions retenues concernant les différents milieux (famille, communauté, école), les informations recherchées ont été traduites en objectifs puis en variables. Nous avons également défini une

série d'objectifs et de variables devant servir à identifier les caractéristiques des répondants. Les variables définies ont ensuite servi de base à la formulation des questions.

1.2.3.1. QUESTIONNAIRE ÉCRIT

Le questionnaire écrit est constitué d'une part de questions ouvertes nécessitant des réponses brèves, par exemple les informations sur les caractéristiques des répondants et, d'autre part, de questions à choix multiples. La majorité des questions à choix multiples utilisent une échelle de type Likert et invitent le répondant à porter un jugement sur la fréquence, l'importance ou la qualité d'une caractéristique ou d'un phénomène. La plupart de ces questions portent sur les usages et la compétence linguistiques.

Cinq formes différentes du questionnaire écrit ont été rédigées pour tenir compte des informations propres à chaque catégorie de répondants. Des exemples des questionnnaires écrits sont reproduits à l'annexe E. Le questionnaire écrit n'a pas été soumis aux parents en raison du degré variable de leur compétence en français et aussi de leur grande réticence face à un questionnaire écrit. Nous tenions en effet à nous assurer de la plus grande collaboration possible lors des entrevues.

Avant leur version définitive, les cinq formes de questionnaires écrits ont été prétestées auprès d'un groupe de sujets correspondant à environ 10 % de l'échantillon théorique. Les sujets de cette préenquête ont été choisis dans des établissements scolaires différents de ceux retenus pour l'enquête proprement dite.

Le questionnaire écrit a été administré en petits groupes de cinq à huit sujets, sous la supervision d'une personne habilitée à répondre aux questions et à fournir les consignes appropriées. La passation a eu lieu en 1985, de février à avril.

1.2.3.2. PROTOCOLE D'ENTREVUE

Le protocole d'entrevue est composé essentiellement de questions ouvertes[24] sollicitant soit des attitudes, des croyances, des motivations, des attentes concernant l'intégration et la situation linguistique, soit des témoignages sur des faits ou des situations.

Sept formes différentes du protocole d'entrevue ont été développées afin de les adapter aux différentes catégories de répondants. Avant leur version définitive, ces protocoles ont également été prétestés selon la même procédure que le questionnaire écrit. Des exemples de ces protocoles sont reproduits à l'annexe E.

Des répondants de toutes les catégories ont été soumis aux entrevues. Les élèves et les parents de minorités ethniques avaient la possibilité d'être interviewés par une personne appartenant à leur groupe ethnique ou linguistique et une proportion importante

---

24. Dans le but de recueillir nos données de la façon la plus spontanée possible et de ne pas orienter le répondant, toutes les questions d'introduction à une variable ou à une dimension étaient générales. Ensuite, selon la réponse apportée par le répondant, un ensemble de sous-questions préidentifiées étaient employées, lesquelles sollicitaient des réponses plus restreintes.

(20 %) ont utilisé cette possibilité. Les interviewers étaient tenus de respecter l'ordre et la formulation des questions générales. Pour les sous-questions plus spécifiques, ils devaient toutefois tenir compte de la réponse fournie à la question générale. Chaque entrevue d'une durée de 45 minutes environ a été enregistrée.

Pour les intervenants scolaires et les élèves, les entrevues ont eu lieu la même journée que la passation du questionnaire, entre février et avril 1985. Les entrevues auprès des parents se sont déroulées entre avril et juin de la même année.

1.2.3.3. SCHÉMA D'OBSERVATION

Le schéma d'observation utilisé pour caractériser les comportements des élèves du primaire dans la cour de récréation et lors des dîners pris en commun est présenté au début de l'annexe A. Il comporte une série d'éléments se rapportant aux interactions sociales et linguistiques des élèves ainsi que quelques éléments servant à décrire le contexte physique et social.

Deux personnes indépendantes ont procédé aux observations et seules les données convergentes sont présentées dans le rapport. Dans chaque école, les observations ont été réalisées pendant au moins quatre périodes différentes[25]. Les observateurs avaient pour consigne d'utiliser le schéma assez librement, de manière à demeurer attentifs à toute manifestation

---

25. Plus précisément: une période d'observation à l'heure du dîner (à l'intérieur ou à l'extérieur) et trois périodes de récréation d'une durée de 15 à 20 minutes.

permettant de comprendre les interactions des élèves. Les observations se sont déroulées au cours du mois de mai 1985.

1.2.4. ANALYSE ET TRAITEMENT DES DONNÉES

Sur le plan de l'analyse et du traitement des données, deux procédures distinctes ont été utilisées pour les questionnaires écrits et les entrevues. Alors que toutes les données recueillies à l'aide des questionnaires écrits ont été directement traitées par ordinateur, celles des entrevues ont fait d'abord l'objet d'une analyse qualitative qui nous a permis de classer les réponses dans différentes catégories. La majorité des résultats provenant de cette analyse ont ensuite fait l'objet d'un traitement informatisé.

La procédure d'analyse du contenu des entrevues s'est effectuée en plusieurs étapes: a) création de grilles d'analyse du contenu à partir d'une première analyse qualitative[26], b) encodage de l'information

---

26. Vingt entrevues pour chacun des types de répondants ont été analysées selon la méthode de l'analyse de contenu en vue de constituer les cinq grilles d'analyse de base. Pour chacune des questions ou sous-questions de l'entrevue, l'information a été codifiée en échelles ordinales, nominales ou d'intervalles. Un espace destiné à recueillir toute information non codifiable a été aménagé pour chacun des éléments des grilles, en vue d'une seconde analyse qualitative. Vu les limites de temps et de ressources financières, nous n'avons pu effectuer une transcription complète des entrevues, laquelle nous aurait permis de procéder à une analyse encore plus détaillée et plus nuancée.

sur ces grilles à partir de l'écoute des enregistrements, c) traitement informatisé des données encodées, d) seconde analyse qualitative des données non codifiées pour chacun des éléments des grilles, e) analyse détaillée de l'ensemble des résultats des questionnaires écrits et des entrevues. Les données de l'observation, quant à elles, ont fait l'objet d'une analyse qualitative dont les résultats sont présentés sous forme d'énoncés-synthèses.

De plus, en vue de faciliter la compréhension et la présentation des résultats, plusieurs indices ont été construits à partir de données d'échelles ordinales. La quasi-totalité de ces indices exploite les résultats des questionnaires écrits et s'applique soit aux caractéristiques individuelles des répondants, à la description de l'utilisation des langues ou au degré d'aisance linguistique des sujets. La méthode détaillée de construction de ces indices est exposée à l'annexe D.

Étant donné l'objectif descriptif de cette recherche, la diversité et l'abondance des données, nous nous sommes limités à l'utilisation de calculs statistiques simples pour la présentation des résultats: le pourcentage, la moyenne et le chi carré. Dans le cas des calculs du chi carré, le seuil de signification a été fixé à p 0,05. Enfin, les variables mesurées dans notre recherche ont été mises en relation avec différents types de variables indépendantes comme la densité ethnique, le niveau scolaire, les types d'intervenants, les différentes écoles du secondaire et certaines caractéristiques personnelles des répondants. Chaque fois qu'une différence par rapport à l'une ou l'autre de ces variables s'est révélée significative, elle est mentionnée explicitement dans la présentation des résultats.

À la suite de l'analyse d'une première version de notre rapport de recherche, le Conseil de la langue française nous a demandé de réaliser une étude complémentaire permettant de cerner l'influence d'une autre variable indépendante, à savoir "le type d'environnement linguistique de la communauté desservie par l'école". Les données de cette étude complémentaire ont permis de nuancer plusieurs résultats concernant les usages linguistiques. Le rapport de cette étude est soumis à l'annexe F. Seuls les résultats de cette étude complémentaire pouvant être facilement résumés ont été insérés dans le texte du rapport principal. Le lecteur désirant une description détaillée des données concernant la variable "environnement linguistique de la communauté" voudra bien consulter l'annexe F.

1.2.5. MODE DE PRÉSENTATION DES DONNÉES

Ce rapport s'adresse aux personnes impliquées à divers titres dans la définition ou l'application des politiques linguistiques et culturelles au Québec, aux chercheurs, ainsi qu'aux différents intervenants scolaires de milieux pluriethniques. En rédigeant le rapport, nous avons donc essayé de répondre aux exigences et aux besoins de ces trois types de lecteurs. C'est pourquoi nous avons privilégié une forme mixte dans la présentation des résultats. La totalité des données est présentée soit dans des tableaux soit dans le texte des différents chapitres avec toute la rigueur possible. Cependant, nous avons aussi ajouté des citations illustrant tel point de vue particulièrement intéressant ou encore représentatif de plusieurs répondants. Ces citations ont aussi l'avantage de nuancer certains résultats que le codage a

quelquefois réduits à une catégorie de réponses générale[27]. Plusieurs commentaires suggérant des interprétations plus ou moins larges accompagnent aussi la présentation de la plupart des résultats. Des synthèses très fréquentes apparaissent dans le texte (en caractères gras) dans le but de permettre un accès rapide aux principaux résultats.

Les données exposées dans ce rapport sont de deux natures: quelquefois, elles représentent le nombre de sujets, d'autres fois, elles décrivent plutôt le nombre d'interventions ou de commentaires faits par les répondants sur une question spécifique. Dans le cas des commentaires, soulignons qu'il est possible qu'une même personne émette deux ou plusieurs commentaires se rapportant à une même question. Cela explique que la présentation de certains résultats compte parfois plus d'occurrences que de répondants. Nous précisons toujours s'il s'agit de répondants ou de commentaires dans la présentation des résultats.

La grande variation du nombre total de répondants aux différentes questions est surtout imputable au fait que nous n'avons presque jamais inclus dans les statistiques le nombre de personnes ne se prononçant pas ou ne sachant que répondre à une question. Nous avons adopté cette position dans le but de faire

---

27. Le nombre de citations ainsi que leur longueur varient considérablement d'une section à l'autre, ce qui ne doit pas être interprété comme traduisant l'intention de mettre en relief certains résultats au détriment d'autres. Cet état de choses s'explique essentiellement par le fait que seuls les extraits de réponses suffisamment élaborées méritaient d'être retranscrits. Certaines questions n'ayant suscité que des réponses brèves de la part de la majorité des répondants ne sont donc pas illustrées par des citations.

ressortir, dans les statistiques, la répartition réelle des réponses entre les différentes catégories des échelles nominales ou ordinales. Nous croyons ainsi mettre davantage l'accent sur l'aspect qualitatif que quantitatif des résultats. De plus, cette variation s'explique par le fait que certaines questions ne s'adressaient qu'à une sous-catégorie de répondants, par exemple les enseignants. Certaines réponses ont aussi dû être annulées pour diverses raisons comme la non-pertinence ou l'incompréhension du point de vue des répondants. Enfin, une quinzaine de répondants (10 intervenants et cinq élèves) n'ont participé qu'à l'entrevue ou n'ont répondu qu'au questionnaire auto-administré.

Au moment de la présentation de chacun des résultats, nous rappellerons systématiquement le contenu de la question ou encore la question elle-même, dans le but de replacer clairement les données analysées dans leur contexte. Cette procédure est d'autant plus nécessaire que tous les instruments d'enquête ne sont pas présentés en annexe à cause de leur trop grand nombre et de leur longueur.

Enfin, sauf lorsque les questions invitaient les répondants à se prononcer explicitement sur des groupes spécifiques, nous avons éliminé toute référence à une ethnie en particulier pour des raisons d'éthique. Cette ligne de conduite a surtout été adoptée pour les citations dans lesquelles nous avons remplacé le nom des ethnies mentionnées par les expressions "élèves de minorités ethniques" ou "parents de minorités ethniques".

CHAPITRE II

L'intégration psychosociale dans les écoles pluriethniques

Pour l'enfant de minorité ethnique dont la langue maternelle n'est pas celle de la majorité, l'apprentissage du français est un moyen important d'insertion à l'école québécoise. C'est grâce à cet outil privilégié qu'il pourra comprendre les exigences de la vie scolaire, développer son intelligence et sa sensibilité, établir des contacts avec d'autres enfants et s'approprier progressivement certaines normes et valeurs propres à la société d'accueil.

Cependant, l'apprentissage d'une langue ne peut se ramener à l'acquisition de connaissances et de techniques. Il dépend très étroitement de la qualité et de la fréquence des situations de communication qui sont offertes à l'enfant. Si l'enfant ne se sent pas accepté, il s'exprimera difficilement. Si les relations avec ses camarades sont sources de tensions, il aura tendance à se replier sur lui-même ou à se joindre systématiquement à des enfants auxquels il peut plus facilement s'identifier. Il sera ainsi privé d'occasions d'exercer et de développer sa compétence à communiquer.

Les occasions de communiquer et de développer sa compétence linguistique dépendent donc étroitement du degré d'intégration psychosociale de l'enfant au sein de l'école. C'est pourquoi l'examen de la situation de l'intégration occupe une place importante dans notre recherche. Notre propos n'est cependant pas de dresser un tableau complet de l'intégration psychosociale des élèves dans l'école. Nous avons retenu principalement les variables plus directement reliées à la communication sociale au sein de l'école, puisque celle-ci fournit le contexte de l'apprentissage de la langue. Les variables retenues concernent trois dimensions de la situation de l'intégration, soit les interactions, les interventions délibérées et les orientations.

Dans la première section de ce chapitre, nous tentons de cerner l'état de l'intégration selon les perceptions des différents partenaires. Les données présentées permettent de décrire les interactions sociales au sein de l'école ainsi que différents facteurs qui les conditionnent.

Dans la deuxième section, nous analysons les mesures prises sur les plans institutionnel et pédagogique pour favoriser l'adaptation et l'intégration des élèves. Par leurs interventions délibérées tout comme par leurs pratiques spontanées, les intervenants jouent en effet un rôle déterminant dans l'aménagement de situations de communication sociale.

Enfin, la dernière section est consacrée aux orientations des différents partenaires face à la réalité pluriethnique de l'école. Ces orientations expliquent en partie les mesures prises et conditionnent certainement les changements qui seront entrepris en vue d'assurer une meilleure adaptation de l'école à sa clientèle pluriethnique.

2.1. ÉTAT DE L'INTÉGRATION PSYCHOSOCIALE DES ÉLÈVES À L'ÉCOLE

Cette section est consacrée principalement à la description et à l'analyse des perceptions que les différents partenaires de l'éducation (intervenants scolaires, parents, élèves) ont par rapport à divers aspects de l'intégration psychosociale des élèves à l'école. Parmi les nombreux indicateurs de l'intégration psychosociale des élèves, nous avons retenu ceux qui se rapportent aux relations sociales au sein de l'école pluriethnique ainsi que ceux qui traduisent des attitudes susceptibles d'influencer ces relations. Ces aspects de l'intégration font intervenir la communication entre les différents partenaires et sont donc plus étroitement reliés à la situation linguistique.

Les indicateurs utilisés pour tenter de cerner l'état de l'intégration sont les suivants: la perception globale du climat de l'école, la qualité des relations entre les élèves, les critères d'affiliation lors de la formation des sous-groupes, les attitudes des membres du groupe majoritaire vis-à-vis de la présence d'élèves des minorités ethniques dans l'école, la participation des élèves aux activités parascolaires, la collaboration entre intervenants ainsi que les relations entre les parents et l'école.

Pour compléter les données décrivant les perceptions des élèves et des intervenants au sujet des relations entre élèves, nous présenterons également, après l'exposé des perceptions, les résultats des observations directes réalisées dans la cour de récréation et lors des repas pris en commun dans certaines écoles primaires.

Dans cette section, nous avons choisi de présenter les données séparément pour chaque catégorie de partenaires (élèves, intervenants, parents) afin de mieux mettre en évidence les liens existant entre les réponses à différentes questions. Nous ferons ressortir les relations entre les perspectives des différentes catégories des répondants lors de l'analyse des résultats ainsi que dans la synthèse de cette section.

2.1.1. PERCEPTIONS DES ÉLÈVES

Il convient de souligner ici que les questions s'adressaient uniquement aux élèves du deuxième cycle du secondaire, jugés plus aptes à se soumettre à des entrevues que les élèves plus jeunes. Rappelons également que, pour mieux cerner certains aspects des relations entre élèves du primaire, nous avons procédé à des observations directes de leurs comportements

dans des situations scolaires informelles. Ces données d'observation sont présentées à la fin de cette section.

Les questions posées aux élèves en rapport avec l'intégration psychosociale concernaient le climat général de l'école et les relations entre élèves, la participation des élèves aux activités parascolaires ainsi que les opinions des élèves québécois de vieille souche au sujet de la présence d'élèves de minorités ethniques à l'école.

2.1.1.1. CLIMAT GÉNÉRAL DE L'ÉCOLE ET RELATIONS ENTRE LES ÉLÈVES

Invités à se prononcer sur leur école en général, 89 % des élèves ayant répondu à cette question (N = 116) en font une évaluation positive. La question posée était très ouverte, de manière à voir si les élèves étaient sensibilisés à la réalité pluriethnique de l'école et aussi s'ils étaient conscients de certains problèmes spécifiques à leur école. En faisant cette évaluation générale, seulement 35 % des élèves ont souligné spontanément l'aspect pluriethnique qui caractérise leur école, ce qui laisse supposer qu'ils n'y sont pas particulièrement sensibilisés. Parmi ceux qui mentionnent l'aspect pluriethnique, les deux tiers affirment qu'il s'agit d'un élément positif de leur école. On ne note pas de différence significative entre les commentaires faits par les élèves québécois de vieille souche et ceux faits par les élèves de minorités ethniques.

Dans une sous-question, on leur demandait explicitement de mentionner les caractéristiques de leur école qu'ils jugeaient les plus intéressantes. Cette sous-question a suscité 269 commentaires dont la classification et la répartition sont présentées dans le tableau II.1.

TABLEAU II.1

Caractéristiques de l'école jugées intéressantes par les élèves

Catégories d'élèves / Caractéristiques de l'école	Élèves de minorités ethniques		Élèves québécois de vieille souche		Ensemble des élèves	
	%	N	%	N	%	N
Climat général	16,7	30	21,3	19	18,2	49
Personnel de l'école	11,1	20	5,6	5	9,3	25
Bonnes relations entre élèves	17,2	31	6,7	6	13,8	0,37
Présence de beaucoup d'amis	13,9	25	4,5	4	10,8	29
Cours	13,9	25	6,7	6	11,5	31
Activités parascolaires						
— sportives	13,3	24	21,3	19	16,0	43
— culturelles	1,7	3	19,1	17	7,4	20
Présence d'une diversité ethnique	10,0	18	7,9	7	9,3	25
Autres	2,2	4	6,7	6	3,7	10
Total	**100**	**180**	**100**	**89**	**100**	**269**

Le tableau II.1 révèle certaines différences de perception entre élèves québécois de vieille souche et élèves de minorités ethniques. Pour les élèves québécois de vieille souche, les activités parascolaires et le climat général de l'école constituent nettement les aspects les plus importants, tandis que, pour les élèves de minorités ethniques, les bonnes relations entre élèves, le climat général de l'école, les activités parascolaires, la présence de beaucoup d'amis ainsi que les cours sont valorisés dans des proportions à peu près égales. Notons que la diversité ethnique de l'école est mentionnée moins souvent que les autres aspects positifs que nous avons relevés. Chez les élèves de minorités ethniques, l'importance des relations interpersonnelles apparaît plus clairement puisque plusieurs des caractéristiques positives soulignées concernent cet aspect. Nous pouvons supposer qu'il s'agit là d'un indice de leur besoin d'intégration psychosociale. Les élèves québécois de vieille souche, quant à eux, paraissent plus centrés sur les activités offertes par l'école.

Une autre sous-question liée à l'évaluation générale de l'école invitait explicitement les élèves à identifier les caractéristiques qu'ils jugeaient à la source de difficultés. Cette question n'a suscité que 126 commentaires, étant donné le faible nombre d'élèves faisant une évaluation négative de l'école. L'analyse de ces commentaires est présentée dans le tableau II.2.

Le tableau II.2 révèle également certaines différences de perception entre élèves québécois de vieille souche et élèves de minorités ethniques. Comme on pouvait s'y attendre, les difficultés liées à la langue sont mentionnées beaucoup plus souvent par les élèves de minorités ethniques. Par contre, plus d'élèves québécois de vieille souche soulèvent les problèmes de communication. De plus, contrairement aux élèves québécois de vieille souche, aucun élève de

TABLEAU II.2

Caractéristiques de l'école jugées problématiques par les élèves

Catégories d'élèves / Caractéristiques de l'école	Élèves de minorités ethniques		Élèves québécois de vieille souche		Ensemble des élèves	
	%	N	%	N	%	N
Difficultés liées à la langue	20,5	16	12,9	5	17,6	21
Insatisfaction face aux cours	15,4	12	12,9	5	14,3	17
Communication entre les personnes	9,0	7	17,1	7	11,8	14
Règlements	5,1	4	7,3	3	5,9	7
Climat général	5,1	4	9,8	4	6,7	8
Formation de sous-groupes	0	0	12,2	5	4,2	5
Insatisfaction face au milieu physique de l'école	14,1	11	4,9	2	10,9	13
Manque d'activités	5,1	4	2,4	1	4,2	5
Autres	5,1	4	7,3	3	5,9	7
Pas de difficultés notables	20,5	16	14,6	6	18,5	22
Total	**100**	**78**	**100**	**41**	**100**	**119**

minorité ethnique ne mentionne, dans le cadre de cette question, la formation de sous-groupes comme caractéristique problématique de l'école.

Les deux catégories d'élèves soulèvent cependant des problèmes liés aux relations interpersonnelles. Alors que les élèves de minorités ethniques ont tendance à les définir comme des problèmes liés à la langue, les élèves québécois de vieille souche parlent de difficultés de communication et déplorent la formation de sous-groupes. En outre, les élèves de minorités ethniques sont aussi plus nombreux à exprimer une insatisfaction face à l'environnement physique.

Une autre question visait directement à déceler l'existence de problèmes dans les relations entre les différents groupes. Elle était formulée de la façon suivante: "Dans les relations entre les différents groupes, as-tu remarqué s'il y avait des problèmes ici à l'école?" Près des trois quarts des élèves (72,6 %) ayant répondu à cette question (N = 153) reconnaissent l'existence de problèmes de façon générale. Les réponses à cette question portant directement sur la qualité des relations interpersonnelles ne nous paraissent pas en contradiction avec celles relatives à l'évaluation générale de l'école. Nous pensons en effet que les élèves peuvent être conscients des problèmes liés aux relations interpersonnelles sans pour autant porter un jugement négatif sur leur école.

Une série de sous-questions portaient sur des problèmes plus spécifiques pouvant affecter les relations entre les élèves, comme la violence physique et verbale, l'existence d'injustice, de discrimination et de racisme, les clivages entre les différents groupes ethniques et les difficultés de communication. Les réponses à ces sous-questions sont présentées plus bas sous les rubriques décrivant la nature du problème.

Pour mieux faire ressortir les nuances apportées dans les réponses des élèves, nous présentons également quelques extraits des entrevues.

Soulignons que les données recueillies ne nous autorisent pas à tirer des conclusions sur la fréquence des problèmes considérés. Elles nous renseignent cependant sur la mesure dans laquelle les élèves reconnaissent leurs manifestations. Une connaissance de la fréquence d'apparition de ces différents problèmes aurait nécessité le recours à l'observation directe des comportements d'élèves dans des situations variées et durant une période suffisamment longue, démarche qui dépasse évidemment le cadre de cette recherche.

Nous présentons donc ci-dessous les réponses aux sous-questions ayant trait à des problèmes de relations spécifiques.

- Existence de violence physique

Sur les 157 élèves qui se sont exprimés sur la violence physique, 78,3 % reconnaissent ses manifestations. Selon eux, elle se produit surtout entre élèves québécois de vieille souche et élèves de groupes ethniques minoritaires, entre élèves de diverses minorités ethniques et entre Noirs et Blancs. Les commentaires suivants tirés des entrevues illustrent les points de vue des élèves de minorités ethniques, avec quelques nuances intéressantes:

"Dans toutes les écoles, ça arrive, l'année dernière c'est arrivé..."

"Il y a des élèves d'autres écoles qui viennent se bagarrer ici..."

"Il y a souvent des chicanes entre les Blancs et les Noirs..."

- Existence de violence verbale

Sur les 149 élèves qui se sont exprimés à ce sujet, 73,8 % affirment qu'elle se produit principalement dans les relations entre élèves québécois de vieille souche et élèves d'autres groupes ethniques ainsi qu'entre Noirs et Blancs. Un élève québécois de vieille souche décrit la situation en ces termes:

"Il y en a qui s'entendent pas entre eux autres, il y en a qui se disent, ici on est au Canada puis, c'est juste les Blancs, il y en a qui aiment pas les couleurs..."

- Existence de racisme, d'injustice et de discrimination

Ce type de problème est reconnu par 64 % des 155 répondants. Signalons qu'une proportion plus importante d'élèves québécois de vieille souche affirment l'existence de ces problèmes, soit 71,4 %, comparativement à 60,4 % pour les élèves de minorités ethniques. Il ressort nettement d'un bon nombre de commentaires recueillis que les élèves sont contrariés par cette situation et qu'ils aimeraient pouvoir y mettre fin. Les réponses suivantes, énoncées par des élèves québécois de vieille souche, illustrent bien cette position:

"Oui, beaucoup de racisme, il y en a trop même, je ne sais pas quoi faire pour régler ça."

"Il y en a tout le temps qui se disent, les Noirs n'ont pas une peau pareille comme nous autres, mais je me dis à moi-même, c'est des humains, c'est comme d'autres personnes, ce n'est pas leur faute s'ils sont nés comme ça, c'est comme d'autres..."

"Y'a un petit peu de discrimination, comme des fois dans n'importe quel cours, mettons un cours de français, on fait un travail d'équipe, mettons qu'il y a un Noir qui veut se mettre avec nous autres, moi je ne dis rien, ça me dérange pas, mais il y en a qui lui disent va-t'en..."

- Clivage entre les différents groupes ethniques

Pour cerner l'existence de ce problème, la sous-question suivante a été posée: "Les différents groupes ethniques se mêlent-ils beaucoup?"

Comme l'illustre le tableau II.3, une forte proportion d'élèves reconnaissent que les groupes se mêlent peu ou ne se mêlent pas. Cependant, les élèves québécois de vieille souche sont relativement plus nombreux à souligner ce phénomène. On constate que les élèves de minorités ethniques sont assez partagés sur cette question. Ils sont légèrement majoritaires à reconnaître que les groupes se mêlent bien. Rappelons que ce problème n'avait été soulevé spontanément que par les Québécois de vieille souche en réponse à une question précédente.

La différence de perception entre élèves québécois de vieille souche et élèves de minorités ethniques pourrait s'expliquer par le fait que les élèves de minorités ethniques et les élèves québécois de vieille souche ne sont pas impliqués de la même façon dans la formation des sous-groupes. En effet, l'appartenance à un sous-groupe ethnique ou linguistique peut contribuer à la définition de l'identité personnelle et collective de l'adolescent de minorité ethnique. Pour l'adolescent québécois de vieille souche, par contre, ces sous-groupes ethniques ou linguistiques peuvent être perçus comme une menace dans la mesure où il en est exclu en raison de son appartenance à la culture dominante.

TABLEAU II.3

Jugements des élèves sur le clivage entre groupes ethniques

Catégories d'élèves / Jugements des élèves	Élèves de minorités ethniques		Élèves québécois de vieille souche		Ensemble des élèves	
	N	%	N	%	N	%
Les groupes se mêlent peu ou ne se mêlent pas	42	41,6	39	84,8	81	55,1
Les groupes se mêlent beaucoup ou bien	56	55,4	2	4,3	58	39,5
C'est relatif, variable	2	2,0	5	10,9	7	4,8
Autres	1	1,0	0	0	1	0,7
Total	**101**	**100**	**46**	**100**	**147**	**100**

Ce commentaire d'une élève québécoise de vieille souche traduit bien le malaise ressenti par certains élèves face au clivage entre les différents groupes ethniques:

> *"Les élèves de minorités ethniques sont ensemble, les Canadiens sont ensemble, mais moi en tout cas, je fais des efforts pour rencontrer les autres, je n'aime pas ça comme ça et je trouve ça plate, c'est des personnes comme nous autres, pourquoi pas leur parler?"*

Cette sous-question visant à savoir si les différents groupes ethniques se mêlent beaucoup a suscité un nombre considérable de commentaires spécifiques, ce qui est révélateur de l'intérêt que les élèves portent aux relations interethniques.

Les 127 commentaires qui accompagnent les réponses des élèves soulignent, dans une proportion de 78 %, la formation de sous-groupes ethniques ou raciaux et, dans une proportion moindre (22 %), l'isolement de certains groupes ethniques ou raciaux. Notons que les élèves de minorités ethniques sont un peu plus nombreux que les élèves québécois de vieille souche à faire des commentaires sur l'isolement de certains groupes ethniques ou raciaux (25 % comparativement à 15,4 %). Le fait de parler de l'isolement de certains groupes évoque probablement les phénomènes d'exclusion qui peuvent se manifester, tandis que la formation de sous-groupes décrit simplement une tendance à se retrouver entre élèves d'une même origine, sans que cette tendance soit attribuée à une cause spécifique. Il est particulièrement significatif que les élèves de minorités ethniques soient les plus nombreux à soulever la question de l'isolement de certains groupes ethniques. À cause de leur situation, ils sont plus conscients des difficultés d'intégration de certains groupes ethniques.

- Problèmes de communication

Un peu moins de la moitié des 154 élèves interrogés, soit 43,5 %, soulignent l'existence de problèmes de communication attribués surtout aux difficultés linguistiques et, dans une mesure moindre, à l'intolérance entre les groupes ethniques. Les commentaires suivants faits par des élèves de minorités ethniques illustrent assez bien ces problèmes de communication et en mentionnent quelques motifs:

"Si ce n'est pas notre langue maternelle, alors on ne peut pas communiquer, des fois, si la personne a quelque chose à dire, elle peut le dire en sa langue comme elle le veut, mais en français elle aura de la difficulté si elle n'est pas habituée..."

"Des fois, ils bavent, ils pensent que c'est tout leur pays à eux autres, ici. Je ne le pense pas, et c'est à ce moment-là qu'on s'accroche, c'est normal."

En résumé, on peut dire que, malgré une évaluation globale positive de leur école, l'ensemble des élèves perçoivent des problèmes évidents dans les relations interpersonnelles. Il semble cependant que les élèves québécois de vieille souche et les élèves de minorités ethniques définissent ces difficultés de façon légèrement différente. Alors que les élèves québécois de vieille souche soulignent les problèmes de communication et la formation de sous-groupes ethniques, les élèves de minorités ethniques parlent de problèmes relationnels liés à la langue, d'isolement d'individus ou de groupes ethniques. La présence de violence physique et verbale, associée à la présence de racisme et de discrimination est reconnue clairement par la majorité des élèves des deux catégories.

Ces données ne font que confirmer et nuancer celles rapportées dans d'autres études[1].

2.1.1.2. PARTICIPATION DES ÉLÈVES AUX ACTIVITÉS PARASCOLAIRES

La participation des élèves du secondaire aux activités parascolaires nous renseigne sur l'insertion des élèves dans la vie de l'école, puisque cette participation se fait pratiquement toujours sur une base volontaire. La quasi-totalité (97,4 %) des 152 élèves qui se sont exprimés sur l'accès à ces activités ont d'ailleurs affirmé que tout le monde est libre de participer.

Si le taux de participation des élèves aux activités parascolaires est indicatif de leur insertion à la vie scolaire en général, il convient également de voir dans quelle mesure ces activités constituent des occasions d'échanges interethniques. L'existence de tels échanges représente en effet la condition minimale de l'intégration au sens fort du terme, laquelle implique un ajustement réciproque et un partage d'expériences entre élèves de minorités ethniques et élèves québécois de vieille souche. C'est pourquoi nous

---

1. Voir, par exemple, les études de:

A. Beauchesne, Analyse des besoins de perfectionnement en éducation interculturelle des éducateurs du primaire et du secondaire, document de travail, Sherbrooke, Université de Sherbrooke, Collectif de recherches interculturelles, 1985.

P. Noël, Rapport sur les tensions raciales dans les écoles du secteur français de la C.E.C.M., Montréal, Commission des écoles catholiques de Montréal, 1984.

avons également interrogé les élèves sur les catégories d'élèves avec lesquelles ils participaient à ces activités, sur le degré d'acceptation sociale des différents groupes lors de ces activités ainsi que sur la préférence éventuelle de certains groupes ethniques pour certaines activités.

Le taux de participation aux activités parascolaires est généralement élevé pour tous les élèves, puisque 78 % des répondants (N = 183) disent qu'ils participent. Les élèves de minorités ethniques déclarent participer dans une proportion légèrement supérieure à celle des élèves québécois de vieille souche, soit 80,2 % comparativement à 75,4 %. Les activités préférées par l'ensemble des élèves sont les sports et les activités spéciales diverses comme la musique, les concours, etc. Le tableau B-1 présenté en annexe présente la répartition détaillée des activités mentionnées par catégorie de répondants. On constate que la participation à des clubs et à des activités sportives est un peu plus forte chez les élèves de minorités ethniques que chez les élèves québécois de vieille souche. La tendance à participer à un comité d'école semble par contre plus forte chez les élèves québécois de vieille souche.

Dans le but d'établir l'importance des relations interethniques dans les activités parascolaires, nous avons demandé aux élèves de répondre à la question suivante: "Avec des élèves de quel groupe ethnique pratiques-tu surtout ces activités?" Les 31 élèves québécois de vieille souche qui se prononcent sur cette question affirment dans une proportion de 45,2 % qu'ils le font avec les élèves de leur propre groupe ethnique. Quant aux élèves de minorités ethniques, ils sont plus nombreux à manifester une tendance à pratiquer ces activités avec une diversité de groupes ethniques, incluant les Québécois de vieille souche. En effet, on constate que 78 % des 82 élèves de minorités ethniques ayant répondu affirment pratiquer les

activités parascolaires soit avec des élèves québécois de vieille souche, soit avec des élèves de différents groupes ethniques. Ces réponses sont en accord avec les données concernant le clivage entre les groupes ethniques, lesquelles ont fait ressortir que les élèves de minorités ethniques étaient beaucoup plus nombreux que les Québécois de vieille souche à estimer que les différents groupes se mêlent bien. Cela signifie aussi que les élèves québécois de vieille souche ont plus tendance à former des sous-groupes et cela, malgré le fait qu'ils déplorent cette situation en plus grande proportion que les élèves de minorités ethniques. Il est probable que les élèves québécois de vieille souche ne sont pas conscients de leur tendance à se regrouper entre eux, en raison de leur statut de représentants de la culture dominante. Le tableau B-2 en annexe présente les réponses à cette question.

À la question "Certains groupes sont-ils mieux acceptés que d'autres à ces activités?", 70,3 % de tous les élèves s'étant prononcés (N = 135) répondent que tous sont acceptés. Cette proportion est cependant moins forte que celle des répondants affirmant que tous les élèves sont libres de participer aux activités parascolaires. Il est donc possible que des pressions sociales plus ou moins subtiles exercées sur certains groupes viennent restreindre la liberté de participer, reconnue en principe à tous les groupes.

À une autre question portant sur le "choix préférentiel de certaines activités par certains groupes ethniques", près des trois quarts (71,4 %) des 133 élèves s'étant prononcés répondent que certaines activités sont choisies prioritairement par certains groupes ethniques. La principale raison invoquée pour expliquer ce choix préférentiel est que les membres de certains groupes désirent pratiquer le sport national de leur pays d'origine.

En résumé, les données se rapportant aux activités parascolaires indiquent que celles-ci jouent un rôle important dans l'insertion sociale de l'élève à l'école secondaire, puisque la très grande majorité de l'ensemble des élèves y participent.

Les résultats signalent cependant la présence d'obstacles à l'intégration lors de ces activités, puisqu'elles sont l'occasion de regroupements selon l'appartenance ethnique et que certains groupes ethniques sont mieux acceptés que d'autres, pour certaines activités.

2.1.1.3. OPINIONS DES ÉLÈVES QUÉBÉCOIS DE VIEILLE SOUCHE CONCERNANT LA PRÉSENCE D'ÉLÈVES DE MINORITÉS ETHNIQUES DANS L'ÉCOLE ET LA CLASSE

Étant donné qu'il est généralement reconnu que les attitudes des citoyens du pays d'accueil jouent un rôle important dans le processus d'intégration des immigrants, nous avons tenté de connaître les perceptions des élèves québécois de vieille souche vis-à-vis de la présence des élèves de minorités ethniques dans leur école et dans leur classe.

À la question "Que penses-tu de la présence des élèves de minorités ethniques dans ton école et dans ta classe?", un peu moins de la moitié des élèves québécois de vieille souche (N = 49) se déclarent nettement favorables:

"Moi, je trouve ça bien, parce que ça nous apprend comment des gens d'autres pays se rendent ici..."

"Ils sont comme nous autres, il n'y a pas tellement de différence, leur peau, ils ne parlent pas comme nous autres et ils n'ont

pas la même religion que nous autres, mais à part ça, quand on se met à parler, il n'y a pas de problèmes."

Environ un quart des élèves québécois de vieille souche affirment être indifférents à la présence des élèves de minorités ethniques à l'école et en classe. Cette indifférence se traduit par des réponses comme:

"Ça me dérange pas, je ne viens pas à l'école pour m'occuper des bibites des autres, je viens pour apprendre."

"Bof, j'en pense rien en particulier, c'est des étudiants comme les autres, je ne vois pas de différence..."

"Ça me fait rien. Je pense que tout le monde a le droit d'étudier..."

Quant aux autres, soit un autre quart, leurs opinions se répartissent à peu près à égalité entre "ambivalents" et "défavorables". Le tableau B-3 en annexe présente la répartition des opinions pour l'ensemble des répondants. Signalons qu'il n'y a pas de différence importante entre l'opinion sur la présence des élèves de minorités ethniques à l'école et celle sur leur présence en classe.

Par ailleurs, lorsqu'on demande aux élèves québécois de vieille souche de dire si la présence des élèves de minorités ethniques a une influence sur les cours en général, sur les cours de langue et sur les cours de français, une forte majorité (entre 62,8 % et 75,6 %) sont d'avis que cette présence n'a aucune influence. Quant à ceux qui reconnaissent l'influence des élèves de minorités ethniques, ils sont plus nombreux à la juger négativement que positivement, sauf en ce qui concerne l'impact des élèves de minorités ethniques sur les cours de langue. Pour ce dernier

point, on retrouve autant d'élèves qui jugent que l'influence est positive que d'élèves qui l'estiment négative (environ un répondant sur deux porte ce jugement). Le tableau B-4 en annexe présente la répartition des réponses à cette question.

Notons enfin que, si seulement un peu moins de la moitié des Québécois de vieille souche ont une attitude nettement favorable face à la présence des élèves de minorités ethniques, ils sont cependant légèrement plus nombreux à déclarer qu'ils ont des élèves de minorités ethniques dans leurs groupes d'amis (64,7 % des 51 réponses). Leurs activités communes se partagent surtout entre les rencontres et discussions et les sports et loisirs. Cette différence d'attitude pourrait s'expliquer par le fait que l'acceptation d'élèves de minorités ethniques comme amis peut se faire de façon sélective, tandis que leur présence en classe ou à l'école est imposée, qu'elle modifie l'environnement culturel de l'école et qu'elle exige par conséquent de leur part un effort d'adaptation.

En somme, même si la proportion d'élèves québécois de vieille souche se déclarant favorables à la présence d'élèves de minorités ethniques dans leur école et leur classe est légèrement inférieure à la moitié, très peu d'élèves sont ouvertement défavorables, ce qui est confirmé par le fait que peu d'élèves québécois de vieille souche jugent que les élèves de minorités ethniques ont une influence négative tant sur les cours en général que sur les cours de langue. Il ne semble donc pas y avoir d'attitude de rejet.

Le fait que plus des deux tiers des élèves québécois de vieille souche déclarent qu'ils ont des amis parmi les élèves de minorités ethniques avec qui ils partagent leurs loisirs signale une attitude plutôt favorable vis-à-vis des élèves de minorités ethniques

pris individuellement. En ce qui concerne leur présence comme groupe à l'école, ils semblent simplement tolérés par certains et véritablement acceptés dans leurs différences par d'autres. On peut donc supposer que les attitudes des élèves québécois de vieille souche vis-à-vis des élèves de minorités ethniques à l'école secondaire sont mitigées.

2.1.2. PERCEPTIONS DES INTERVENANTS

Comment les intervenants scolaires perçoivent-ils la situation des relations interpersonnelles? Leurs points de vue concordent-ils avec ceux des élèves? Leurs perceptions sont-elles plus homogènes que celles des élèves?

Tous les intervenants (enseignants, professionnels des services aux élèves, administrateurs) ont été sollicités pour faire part de leurs perceptions quant aux relations entre les différents groupes ethniques au sein de l'école. Ils ont également été interrogés sur des aspects plus spécifiques de ces relations comme les perceptions réciproques des élèves, leur tendance à former des sous-groupes ainsi que les efforts de chaque catégorie d'élèves pour s'engager dans des relations interethniques.

Enfin, nous avons jugé pertinent d'interroger les intervenants sur leur perception de la collaboration entre intervenants eux-mêmes ainsi que sur leur perception des relations entre les parents et l'école. Bien que ces derniers aspects ne constituent pas en eux-mêmes des indicateurs de l'intégration psychosociale des élèves, on ne saurait nier l'importance de leur rôle dans le processus d'insertion des élèves à l'école. En effet, la qualité de la collaboration entre les intervenants a un impact déterminant sur plusieurs facteurs susceptibles de faciliter l'intégration: la coordination des services à donner à

l'élève, l'évaluation de sa progression, l'incitation à s'exprimer et à communiquer avec d'autres enfants, ne sont que quelques exemples parmi les plus évidents.

La qualité des relations avec les parents est aussi importante, puisque parents et intervenants ne sauraient aider efficacement l'élève à s'adapter et à s'intégrer sans s'informer mutuellement sur ce qui se passe dans le milieu familial d'une part, et dans le contexte scolaire d'autre part.

2.1.2.1. RELATIONS ENTRE LES ÉLÈVES DE DIFFÉRENTES ORIGINES ETHNIQUES

À la question "Comment décrivez-vous les relations entre les différents groupes ethniques à l'école en général et en classe en particulier?", une majorité d'intervenants répondent spontanément qu'elles sont bonnes à l'école et en classe. Le tableau II.4 présente la répartition des réponses à cette question.

Il importe de souligner que les réponses à cette question présentent une différence significative selon le niveau d'enseignement. Les enseignants du primaire sont proportionnellement beaucoup plus nombreux à estimer que les relations sont bonnes que ceux du secondaire. Comme leurs élèves, les intervenants du secondaire reconnaissent en majorité la présence de problèmes relationnels, autant à l'école qu'en classe.

Précisons toutefois que, pour les intervenants du secondaire, les jugements diffèrent de façon significative selon les écoles. Ainsi, dans une école secondaire, plus des trois quarts des intervenants jugent que les relations entre élèves de différentes origines sont bonnes.

TABLEAU II.4

Perceptions de la qualité des relations entre élèves de différentes origines, selon les intervenants

Situations / Qualité des relations	Relations à l'école en général						Relations en classe					
	Intervenants du primaire		Intervenants du secondaire		Ensemble des intervenants		Intervenants du primaire		Intervenants du secondaire		Ensemble des intervenants	
	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N
Bonnes relations	78,3	72	42,1	32	61,9	104	78,9	45	56,8	25	69,3	70
Relations moyennes	15,2	14	36,8	28	25,0	42	17,5	10	18,2	8	17,8	18
Mauvaises relations	6,5	6	21,1	16	13,1	22	3,5	2	25,0	11	12,9	13
Total	**100**	**92**	**100**	**76**	**100**	**168**	**100**	**57**	**100**	**44**	**100**	**101**

Pour ce qui concerne les aspects positifs de ces relations mentionnés spontanément par les répondants, la majorité des commentaires (N = 72) soulignent que les relations sont harmonieuses et que les élèves ont une attitude d'acceptation mutuelle, qu'on ne rencontre pas d'agressivité ni de racisme. Ces commentaires se rapportent autant à l'école qu'à la classe.

Parmi les aspects négatifs de ces relations le plus souvent mentionnés par les répondants, autant pour l'école que pour la classe, on relève la formation de clans, les tensions, les affrontements, l'agressivité, ainsi que du racisme et des attitudes de rejet.

Interrogés sur leur "vision des perceptions réciproques entre les élèves de minorités ethniques et les élèves québécois de vieille souche", une majorité d'intervenants décrivent ces perceptions en des termes favorables. Les réponses ont été classées dans des catégories qui vont d'une attitude très favorable à une attitude franchement défavorable. Le tableau II.5 présente la répartition des réponses des intervenants décrivant la perception des élèves de minorités ethniques vis-à-vis des élèves québécois de vieille souche d'une part, et la perception des élèves québécois de vieille souche vis-à-vis des élèves de minorités ethniques d'autre part.

Si l'on regroupe les résultats apparaissant dans les catégories décrivant des perceptions nuisant à la communication interethnique (indifférence, peu ou pas de sympathie, hostilité ou rejet), on constate qu'une proportion appréciable des descriptions faites par les intervenants entrent dans l'une ou l'autre de ces catégories. Cette proportion dépasse un tiers pour ce qui concerne les perceptions des élèves québécois de vieille souche à l'égard des élèves de minorités ethniques.

TABLEAU II.5

Perceptions réciproques entre élèves québécois de vieille souche et élèves de minorités ethniques, selon les intervenants

Catégories d'élèves / Estimation de la perception des élèves	Élèves de minorités ethniques vis-à-vis des élèves québécois de vieille souche		Élèves québécois de vieille souche vis-à-vis des élèves de minorités ethniques	
	N	%	N	%
Acceptation	91	72,2	100	64,5
Indifférence	10	7,9	17	11,0
Peu ou pas de sympathie	19	15,1	30	19,4
Hostilité ou rejet	6	4,8	8	5,2
Total	**126**	**100**	**155**	**100**

Il importe de souligner ici que les résultats varient de façon significative selon que les intervenants appartiennent au secteur primaire ou secondaire. Au primaire, 88,6 % (N = 62) des intervenants jugent que les élèves de minorités ethniques ont une attitude d'acceptation vis-à-vis des élèves québécois de vieille souche, alors que cette proportion n'est que de 51,8 % (N = 29) au secondaire. En ce qui concerne les perceptions des élèves québécois de vieille souche vis-à-vis des élèves de minorités ethniques, 87,7 % des intervenants du primaire (N = 71) les décrivent comme traduisant l'acceptation, par rapport à 39,2 % (N = 29) des intervenants du secondaire. Les citations suivantes reflètent ces différences de perception entre le primaire et le secondaire:

"C'est peut-être un peu différent, je suis persuadé qu'il y a des élèves québécois qui évitent de se mêler aux élèves de minorités, et on peut entendre parfois certaines réflexions, qu'on ne doit nécessairement pas réprimander mais au moins essayer de faire comprendre à l'élève que ces choses ne se disent pas, mais au contraire, il faudrait peut-être se mêler et apprendre ce qu'il y a de bon de l'autre côté, ... c'est peut-être beaucoup plus difficile pour le Québécois d'aller chercher, se mêler ou s'intégrer."

(un administrateur d'une école secondaire)

"Ça se passe tout à fait normalement, je pense que le mélange se fait très bien... Si je peux parler de ce que je vois dans ma classe, le contact entre les élèves est tout à fait normal, et il n'y a pas de distinction comme telle. Je pense qu'ils ont des intérêts communs dans différentes choses, que ça soit les matières académiques, les jeux, les goûts, ils ne font pas barrière de leur origine..."

(une enseignante du primaire)

"Je pense qu'ils n'ont pas toujours une très bonne opinion, il faut les mettre dans des situations où ils se connaissent bien, pour les apprécier, ils sont portés à se joindre au milieu anglais trop souvent avec le temps, ils vont se faire plein d'amis québécois et là ils vont découvrir les richesses du Québec, puis aussi la mentalité du Québécois de vieille souche. Ça se fait quand il y a des amitiés qui naissent, et puis après il y a comme des barrières qui tombent mais au premier abord ils sont plutôt réticents."
(une enseignante du secondaire)

D'une façon générale, les résultats font ressortir que, selon les intervenants, les élèves de minorités ethniques sont plus enclins à accepter les élèves québécois de vieille souche que l'inverse. Ces résultats vont dans le même sens que ceux que nous avons obtenus dans une recherche antérieure[2], et portant sur la distance sociale entre élèves de différents groupes. De plus, nous avions observé dans la section 2.1.1.3, qu'environ un quart des élèves québécois de vieille souche adoptaient une attitude souvent teintée d'indifférence à l'égard des élèves de minorités ethniques. Cette tendance se trouve confirmée par les perceptions des intervenants.

En ce qui concerne la formation de sous-groupes selon l'appartenance ethnique, les intervenants sont nombreux à reconnaître l'importance du phénomène. À la question (soumise par écrit) "Quand ils ont le choix, jusqu'à quel point les élèves ont-ils tendance à se regrouper par appartenance ethnique?", les intervenants avaient à répondre sur une échelle à quatre

2. A. Beauchesne, J. Limoges et D. Paul, "La distance sociale interethnique dans le milieu scolaire", Revue des sciences de l'éducation, vol. IX, n° 3, 1983, pp. 453-467.

degrés (toujours, souvent, rarement, jamais) en se prononçant sur différentes situations scolaires observables. Les résultats détaillés sont présentés dans le tableau II.6.

Si l'on considère la tendance à se regrouper en classe, dans les corridors et lors des activités sportives, on note qu'environ les trois quarts des répondants affirment que les élèves se regroupent souvent ou toujours par ethnie. Selon les intervenants, cette tendance serait plus accentuée au secondaire qu'au primaire. En effet, l'indice moyen calculé pour les intervenants du primaire est de 2,4 (entre souvent et rarement) alors qu'il est de 3,1 (entre toujours et souvent) pour les intervenants du secondaire. À ce sujet, la perception des intervenants concorde bien avec celle des élèves du secondaire: les élèves ont véritablement tendance à former des sous-groupes ethniques.

Interrogés sur les efforts de chaque catégorie d'élèves (Québécois de vieille souche et élèves de minorités ethniques) pour s'engager dans des relations interethniques, les deux tiers des intervenants jugent que les élèves se mélangent facilement ou souvent. Les résultats varient légèrement selon la catégorie d'élèves jugée. En effet, 70,2 % (N = 120) des intervenants estiment que les élèves québécois de vieille souche se mêlent facilement aux élèves de minorités ethniques, tandis que 66,1 % sont d'avis que les élèves de minorités ethniques se mêlent facilement aux Québécois de vieille souche. Plus du quart des intervenants estiment que les élèves se mêlent difficilement ou rarement. Les résultats détaillés sont présentés en annexe (tableau B-5). Ces données permettent de nuancer celles concernant la tendance à former des sous-groupes par ethnie. Il semble en effet que, selon la perception des intervenants, cette tendance n'exclut pas des efforts manifestes de la part des élèves des différents groupes à interagir pour parvenir à s'intégrer socialement.

TABLEAU II.6

Perceptions des intervenants concernant la tendance des élèves à former des sous-groupes selon l'appartenance ethnique

Fréquence des regroupements selon l'appartenance ethnique / Lieux et activités	Jamais		Rarement		Souvent		Toujours		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
En classe	7	4,2	39	23,5	103	62,0	17	10,2	166	100
Dans la cour, les corridors	6	3,5	25	14,5	115	66,9	26	15,1	172	100
Dans les activités sportives	10	6,9	28	19,4	93	64,6	13	9,0	144	100
Dans les clubs, les comités	17	13,8	19	15,4	77	62,6	10	8,1	123	100

Notons enfin que le contexte de l'école primaire semble beaucoup plus propice aux relations interethniques que celui du secondaire, puisque 94 % des intervenants du primaire jugent que les élèves québécois de vieille souche se mêlent facilement aux élèves de minorités ethniques, par rapport à 44 % au secondaire. De même, 87 % des intervenants du primaire comparativement à 42 % du secondaire estiment que les élèves de minorités ethniques se mêlent facilement aux Québécois de vieille souche. Les citations suivantes expriment les différences de perception selon le niveau scolaire accompagnées de l'énoncé des motifs supposés:

"Si, à mon avis oui, lorsqu'ils sont allés à l'école tout petits ensemble, lorsque les élèves de minorités ethniques arrivent en classe primaire, on les voit très facilement, au niveau secondaire, se prendre par le cou, bavarder ensemble, raconter des histoires, enfin s'amuser ensemble, faire des espiègleries ensemble, là où c'est plus compartimenté, c'est lorsque les élèves arrivent, déjà adolescents."

(une professionnelle des services aux élèves du secondaire)

"Certains, pas tous, il y en a beaucoup aussi, des enfants qui vont pas jouer, qui vont pas en loisir, qui sortent pas après l'école, donc ils vont se mêler durant le temps de la classe, durant le temps de la récréation, mais après ça, ils restent dans leur foyer, surtout l'hiver, j'ai l'impression surtout pour des petits Asiatiques, l'hiver, c'est bien épouvantable, je ne suis pas sûre qu'ils savent quoi faire dans la neige."

(une enseignante du primaire)

"Au jeu, au ballon, en cour de récréation... pas tous, mais il y a un bon nombre qui se mêlent, qui fraternisent, je les vois dans la rue, ils partent ensemble, il y a peut-être au niveau des élèves de 6e, quand le noyau est trop fort de la même ethnie, là, ça fait un oasis qui est difficile à ouvrir, là je l'ai remarqué... Dans les autres niveaux, il y a plus d'ouverture, plus d'accueil, plus d'attention à l'autre."

(une administratrice du primaire)

En résumé, selon les intervenants, la situation des relations interpersonnelles varie beaucoup entre le secondaire et le primaire. Alors qu'au primaire les relations interethniques entre les élèves semblent s'effectuer sans heurts, au secondaire plusieurs problèmes sont perçus, notamment la formation de sous-groupes fondés sur l'appartenance ethnique et la tendance plus forte des élèves de minorités ethniques à vouloir interagir avec les élèves québécois de vieille souche que l'inverse.

Il est intéressant de constater la concordance de perception entre les intervenants du secondaire et leurs élèves sur ces aspects. Notons toutefois que, pour éviter de surcharger l'entrevue, les questions posées aux intervenants n'abordaient pas tous les problèmes spécifiques sur lesquels les élèves se sont prononcés.

Ces résultats, ajoutés aux données recueillies auprès des élèves, indiquent clairement que l'intégration psychosociale des élèves présente des difficultés significatives, particulièrement en ce qui concerne les relations interpersonnelles.

2.1.2.2. RELATIONS ENTRE LES PARENTS ET L'ÉCOLE

Pour connaître la perception des intervenants concernant les relations entre les parents et l'école, nous leur avons posé les questions suivantes:

-"Comment les relations se déroulent-elles entre les parents et l'école en général?";

-"Comment les relations se déroulent-elles entre les parents de minorités ethniques et l'école?"

Le tableau II.7 présente la répartition des réponses à cette question.

On remarque que les relations sont perçues comme plus difficiles avec les parents des élèves de minorités ethniques puisque seulement 50,7 % des intervenants les jugent bonnes, par rapport à 63,1 % pour les relations avec les parents en général. Il faut noter cependant que seulement une faible proportion d'intervenants jugent que les relations sont franchement mauvaises aussi bien pour les parents en général que pour les parents d'élèves de minorités ethniques. Là encore, on constate une différence significative entre le niveau primaire et le niveau secondaire, pour ce qui concerne les relations avec les parents en général. Au primaire, 68,6 % des intervenants affirment que les relations sont bonnes, comparativement à un peu plus de la moitié (56 %) au secondaire (N = 142). Précisons que le jugement des intervenants du primaire quant à la qualité des relations entre l'école et les parents varie de façon significative selon la densité ethnique. Plus la densité ethnique est faible, plus la proportion d'intervenants qui estiment que les relations sont bonnes est élevée. Quant à la perception des intervenants au sujet des relations entre

TABLEAU II.7

Qualité des relations entre les parents et l'école, selon les intervenants

Catégories de parents / Qualité des relations parents-école	Relations entre les *parents en général* (incluant Québécois de vieille souche) et l'école		Relations entre les *parents de minorités ethniques* et l'école	
	N	%	N	%
Bonnes relations	99	63,1	72	50,7
Relations moyennes	44	28,0	52	36,6
Mauvaises relations	14	8,9	18	12,7
Total	**157**	**100**	**142**	**100**

l'école et les parents des élèves de minorités ethniques, elle ne présente pas de différence significative entre le primaire et le secondaire.

En plus de donner une appréciation globale sur la qualité des relations entre les parents des élèves de minorités ethniques et l'école, un certain nombre d'intervenants ont fait des commentaires sur la nature de ces relations. Ces commentaires portent sur les attitudes, d'une part, et les habiletés à communiquer, d'autre part.

Quelque 71,4 % des 77 commentaires concernant les attitudes des parents d'élèves de minorités ethniques vis-à-vis de l'école les décrivent comme étant positives, tandis que 28,6 % les qualifient de négatives. Comme le souligne une enseignante du primaire, l'attitude positive des parents s'exprime surtout par une ferme volonté de collaborer:

> *"...les parents... sont prêts à faire quelque chose, si tu leur fais signe, ils sont timides un peu, ils ne s'imposent pas, mais le moindrement que tu leur demandes leur collaboration, avec tout ce qu'ils ont comme moyens, ils le font... Ils sont très collaborateurs, ils veulent faire quelque chose, ils veulent que leurs enfants réussissent, ils veulent aller dans le sens qu'on veut bien leur expliquer."*

Quant aux commentaires relatifs aux habiletés à communiquer (N = 74), la grande majorité d'entre eux (87,8 %) signalent des difficultés de compréhension et d'expression. Comme l'explique un enseignant du secondaire, ce sont les difficultés de communication qui limitent considérablement la participation des parents de minorités ethniques:

"Généralement..., ils sont intéressés, plus peut-être que les Québécois; souvent, dans le pourcentage de parents qui communiquent, il y en a plusieurs d'origine ethnique, ils suivent d'assez près leurs enfants, mais d'autres sont plus sévères face à leurs enfants... Aux réunions de parents, ils vont venir, mais ils comprennent pas toujours, il y a de la difficulté à communiquer avec les parents, on sent que ce n'est pas que le français qu'ils ne comprennent pas, mais le cadre dans lequel on évolue, puis le genre de travail qu'on leur fait faire, qu'ils saisissent pas nécessairement, mais ils veulent bien communiquer."

Ces données qualitatives contribuent donc à expliciter les appréciations générales des intervenants sur la nature des relations entre l'école et les parents des élèves de minorités ethniques. L'insatisfaction d'une certaine proportion des intervenants face à ces relations est plus probablement attribuable aux difficultés de communication des parents d'élèves de minorités ethniques qu'à leurs attitudes négatives vis-à-vis de l'école.

Pour cerner d'un peu plus près la place que les parents d'élèves de minorités ethniques occupent dans la vie de l'école, nous avons demandé aux intervenants s'ils avaient déjà assisté à des rencontres de parents où de nombreux parents de minorités ethniques étaient présents. À cette question, à peine un peu plus de la moitié (52 %; N = 85) ont répondu affirmativement. Une forte proportion d'intervenants, soit 48 %, reconnaissent donc que les parents d'élèves de minorités ethniques sont faiblement représentés dans les réunions de parents. Ce fait ne facilite certainement pas l'intégration des élèves de minorités ethniques à l'école, puisqu'il contribue à accentuer la séparation

entre la vie familiale et la vie scolaire, laquelle est forcément plus marquée pour un élève de minorité ethnique que pour un élève québécois de vieille souche.

Là encore, la situation apparaît plus favorable au primaire qu'au secondaire, puisqu'on note une différence significative dans les réponses des intervenants. Au primaire, 70,5 % (N = 62) des intervenants reconnaissent avoir participé à des réunions où les parents d'élèves de minorités ethniques étaient nombreux, comparativement à 30,7 % seulement au secondaire (N = 23). Cette baisse de participation des parents d'élèves de minorités ethniques lors du passage des élèves du primaire au secondaire n'a toutefois rien d'exceptionnel, puisque c'est un phénomène qui s'applique à l'ensemble des parents et qui est largement reconnu dans le milieu scolaire québécois. Il ne faudrait pas pour autant en conclure que son impact sur l'intégration des élèves de minorités ethniques dans l'école secondaire est négligeable.

En résumé, une proportion non négligeable d'intervenants scolaires jugent les relations parents-école comme moyennes et mêmes mauvaises, et cela surtout pour ce qui concerne les relations avec les parents de minorités ethniques. Toutefois, cela semble être attribuable davantage aux difficultés de communication linguistiques qu'à une attitude négative de la part des parents.

La perception assez défavorable des intervenants au sujet des relations de l'école avec les parents de minorités ethniques constitue certainement un obstacle à l'intégration des élèves à l'école. En effet, les intervenants seront probablement moins portés à s'adresser aux parents en cas de difficulté d'adaptation d'un élève puisqu'ils jugent que les relations sont problématiques. Si cette perception est juste, l'effet sur l'intégration des élèves de minorités

ethniques à l'école, bien que difficile à identifier avec précision, est indéniable. Les problèmes relationnels entre les élèves, évoqués tant par les élèves du secondaire que par leurs éducateurs, semblent appuyer l'hypothèse de la présence de problèmes d'intégration.

2.1.2.3. COLLABORATION ENTRE INTERVENANTS

L'action concertée des intervenants scolaires nous paraît revêtir une importance capitale dans le processus d'intégration psychosociale des élèves. À notre avis, ce processus ne saurait réussir sans une prise en charge collective des difficultés éprouvées par les élèves et par les intervenants eux-mêmes.

C'est pourquoi la question suivante a été posée à tous les intervenants: "Au sujet de l'intégration des enfants à l'école, que diriez-vous de la collaboration entre les intervenants?" Plus de la moitié des répondants ont affirmé qu'il y avait une bonne collaboration entre eux. Le tableau II.8 présente la répartition des réponses à cette question.

Ce tableau fait clairement ressortir que la collaboration entre intervenants est jugée moins bonne au secondaire qu'au primaire. Ce jugement rejoint donc celui porté sur les relations entre les élèves. Il semble bien que plusieurs des défauts que l'on attribue généralement à l'école secondaire québécoise (cloisonnement, dépersonnalisation, etc.) s'expriment à travers les jugements que l'on porte sur différents aspects de l'école pluriethnique de niveau secondaire. Il serait donc erroné, à notre avis, de considérer tous les problèmes invoqués par les intervenants comme des problèmes spécifiques à la réalité pluriethnique. On ne saurait saisir toute leur signification sans les situer par rapport au contexte général de l'école secondaire au Québec.

TABLEAU II.8

Jugements sur la collaboration entre intervenants, selon les intervenants eux-mêmes

Catégories d'intervenants / Jugements des intervenants	Intervenants du primaire		Intervenants du secondaire		Ensemble des intervenants	
	N	%	N	%	N	%
Bonne collaboration	62	70,4	25	41,7	87	58,8
Collaboration moyenne	18	20,5	22	36,7	40	27,0
Mauvaise collaboration	8	9,1	13	21,7	21	14,2
Total	**88**	**100**	**60**	**100**	**148**	**100**

Cependant, ces problèmes ne doivent pas être sous-estimés pour autant puisque la diversité de la clientèle pluriethnique et ses exigences d'adaptation et d'intégration rendent la collaboration entre intervenants encore plus impérative que dans un milieu homogène sur le plan ethnique.

Si l'on examine l'ensemble des données concernant les perceptions des intervenants, on peut retenir plusieurs points saillants.

Tout d'abord, les perceptions des intervenants du secondaire rejoignent celles des élèves du secondaire sur deux aspects majeurs: les relations entre les élèves sont problématiques et les élèves québécois de vieille souche ont plus de difficultés à accepter les élèves de minorités ethniques que l'inverse.

De plus, ces éducateurs disent que les relations école-parents sont de qualité moyenne ou mauvaise et que la collaboration entre intervenants laisse à désirer, selon une proportion importante d'entre eux.

Enfin, les intervenants du primaire présentent une perception assez différente de la situation de l'intégration. Une proportion plus importante d'entre eux estiment que les relations entre les parents et l'école sont favorables; ils jugent également que les élèves de différentes origines communiquent bien entre eux et que les intervenants collaborent de façon satisfaisante.

Quelles perceptions les parents expriment-ils au sujet de l'école? Leurs perceptions confirment-elles celles des intervenants? Plus spécifiquement, les parents québécois de vieille souche sont-ils favorables à la présence d'élèves de minorités ethniques à l'école fréquentée par leur enfant?

2.1.3. PERCEPTIONS DES PARENTS

Les parents québécois de vieille souche tout comme les parents de minorités ethniques ont été invités à donner leur propre perception des relations qu'ils entretiennent avec l'école. À titre indicatif de l'importance et de la nature de ces relations, on leur a de plus demandé de décrire les situations de contact les plus fréquentes avec l'école. Enfin, les parents québécois de vieille souche - tout comme les élèves québécois de vieille souche - ont été amenés à donner leur opinion sur la présence des élèves de minorités ethniques dans la même classe que leur enfant, vu l'influence incontestable que leurs attitudes peuvent avoir sur leurs enfants. Ces données, bien que limitées en raison de la moindre participation des parents de minorités ethniques aux entrevues, permettent de voir dans quelle mesure les perceptions des parents rejoignent celles des intervenants ou des élèves.

2.1.3.1. SITUATIONS OÙ LES PARENTS SONT EN COMMUNICATION AVEC L'ÉCOLE

La quasi-totalité des parents, soit 91 % des 228 personnes interrogées, déclarent avoir des contacts avec l'école. Les parents québécois de vieille souche sont légèrement plus en contact (96 %) avec l'école que les parents de minorités ethniques (89 %).

Si l'on considère le fait qu'une certaine proportion de parents de minorités ethniques ont refusé de se soumettre aux entrevues, on peut supposer que, dans la réalité, cette différence est plus accentuée puisque ceux qui ont accepté de participer à l'enquête ont probablement des contacts plus fréquents avec l'école. Les raisons invoquées pour la minorité de

parents (8,3 %) qui déclarent ne pas avoir de contacts avec l'école concernent principalement l'horaire de travail trop chargé et les difficultés linguistiques.

À la question "Dans quelle situation êtes-vous en contact avec l'école?", la grande majorité (88,6 %) des parents des deux catégories (N = 228) répondent en mentionnant des situations en rapport direct avec l'évolution de leur enfant. En outre, 21,1 % des parents déclarent être en contact pour la vie de l'école, ce qui comprend la participation à un comité ou à une activité organisée par l'école. Seulement 0,4 % des parents disent avoir affaire à l'école pour leur formation personnelle (cours de langues). Les contacts au sujet de l'enfant et de la vie de l'école sont décrits de façon plus précise dans les commentaires qui ont accompagné les réponses.

a) Les situations de contact au sujet de l'enfant évoquées dans les 419 commentaires fournis spontanément sont les suivantes, selon un ordre d'importance décroissant:

	%	N
.rencontre avec les professeurs[3]	36	152
.remise des bulletins	21	86
.réunion de parents	18	76
.rencontre avec le directeur	14	60
.entretien au sujet du comportement de l'enfant	4	17
.rencontre avec un professionnel	3	14
.élections scolaires	1	5
.autres	2	9

3. Même si les parents ne l'ont pas précisé, il est probable que certaines rencontres avec les professeurs aient coïncidé avec la remise des bulletins.

b) Quant aux <u>situations de contact au sujet de la vie de l'école</u>, elles sont décrites de la façon suivante, dans les 42 commentaires fournis spontanément:

.participation à une activité organisée par l'école — 54,8 % N = 23
  -bénévolat
  -préparation du petit déjeuner
  -musique
  -surveillance d'élèves

.participation à un comité — 48,2 % N = 19
  -comité de parents
  -comité d'école
  -défense de l'école

Comme on pouvait s'y attendre, la quasi-totalité des parents ont établi des contacts avec l'école fréquentée par leurs enfants. Évidemment, la motivation première de ces contacts est la recherche d'information au sujet de l'évolution de leur enfant lors d'entrevues avec les professeurs et directeurs de l'école, au moment de la remise des bulletins ou encore lors d'entretiens au sujet du comportement de l'enfant.

Dans quelle mesure les parents sont-ils satisfaits de leurs relations avec l'école? Y a-t-il des différences de perceptions entre les deux catégories de parents face à ces contacts?

2.1.3.2. <u>QUALITÉ DES RELATIONS ENTRE L'ÉCOLE ET LES PARENTS</u>

Lorsqu'on leur demande de porter un jugement sur la qualité des contacts qu'ils ont avec l'école, 86,5 % des parents d'élèves de minorités ethniques et d'élèves québécois de vieille souche (N = 222) décrivent ces contacts comme étant relativement faciles.

Les commentaires positifs (N = 290) soulignent la qualité de l'accueil (46 %), le fait de recevoir une bonne information (28 %), une satisfaction générale par rapport aux rencontres qu'ils ont eues (25 %) et quelques autres éléments comme les contacts faciles avec la direction et les enseignants.

Parmi ceux qui jugent ces contacts difficiles (13,5 %), on trouve une proportion légèrement supérieure de parents de minorités ethniques. Dans leurs commentaires (N = 35), les parents de minorités ethniques soulignent principalement les difficultés linguistiques. Par ailleurs, les commentaires négatifs formulés par les parents des deux catégories concernent l'insatisfaction globale face à l'école et le manque d'information. Viennent ensuite quelques commentaires qui concernent le fait de se sentir étranger, l'attitude distante de certains professeurs et la trop grande taille de l'école.

En somme, les réponses à cette question portant sur la qualité des relations avec l'école sont très semblables selon que le répondant est un parent de minorité ethnique ou un parent québécois de vieille souche, sauf sur deux points qui méritent d'être mentionnés. Les parents de minorités ethniques sont proportionnellement plus nombreux à souligner, dans leurs commentaires positifs, la qualité de l'accueil qu'ils reçoivent et, dans leurs commentaires négatifs, les difficultés de communication linguistiques.

Il importe de souligner ici que ces données contrastent avec celles recueillies auprès des intervenants. Ces derniers sont proportionnellement beaucoup moins nombreux que les parents à juger que les relations entre l'école et les parents sont bonnes. En effet, on se rappelle que 63,1 % des intervenants jugent que les relations sont bonnes avec les parents en général et 50,7 % seulement confirment ce jugement

pour les parents de minorités ethniques. Cette différence de perception peut s'expliquer par le fait que les parents n'ont pas les mêmes attentes que les enseignants dans leurs contacts avec l'école. Il se peut que les enseignants souhaitent plus d'échanges, plus de participation tandis que les parents se satisfont plus facilement d'une bonne information, d'autant plus que certains d'entre eux éprouvent des difficultés d'expression. Mentionnons de plus qu'une large proportion de parents de minorités ethniques ne s'attendent probablement pas à occuper une place importante au sein de l'école, puisque le système scolaire qu'ils ont connu dans leur pays d'origine ne leur reconnaissait pas nécessairement un tel rôle. Même pour les parents québécois de vieille souche, la valorisation de leur participation à l'école est une idée relativement récente.

La description des situations où les parents sont en contact avec l'école tend à étayer cette hypothèse, puisqu'elle fait ressortir que peu de parents s'impliquent directement dans la vie de l'école.

Les caractéristiques de notre échantillon de parents pourraient aussi expliquer partiellement cette différence de perception. En effet, les parents qui ont accepté de se soumettre aux entrevues sont plus enclins à avoir de bons contacts avec l'école que l'ensemble des parents décrits par les intervenants lorsqu'ils ont porté un jugement sur la qualité des relations entre l'école et les parents.

En somme, malgré une perception positive des parents de minorités ethniques au sujet de leurs contacts avec l'école, et malgré la fréquence de leurs contacts, leur participation se limite dans la quasi-totalité des cas, si nous nous fions aux commentaires, à une recherche d'information au sujet de leurs enfants. Ils semblent s'engager peu dans la vie de

l'école et, par conséquent, ont peu de pouvoir ou d'impact sur ce qui s'y déroule. L'école ne peut donc pas bénéficier de leur présence pour connaître leurs besoins spécifiques et les besoins de leur enfant en ce qui concerne l'adaptation et les apprentissages. Comme l'école ne semble pas faire d'effort particulier pour s'enquérir de ces besoins auprès des parents, selon des résultats présentés plus loin, cela constitue certainement un facteur influant sur l'adaptation de l'école aux besoins des élèves de minorités ethniques et, par conséquent, sur l'intégration de ces derniers.

2.1.3.3. OPINIONS DES PARENTS QUÉBÉCOIS DE VIEILLE SOUCHE SUR LA PARTICIPATION DES PARENTS DE MINORITÉS ETHNIQUES ET SUR LA PRÉSENCE DES ÉLÈVES DE MINORITÉS ETHNIQUES À L'ÉCOLE

Comme les parents québécois de vieille souche contrôlent généralement les comités de parents, qu'ils représentent le groupe majoritaire et que, par conséquent, ils sont plus susceptibles d'influencer l'orientation des décisions des commissions scolaires et des écoles sur le plan politique, il nous a semblé particulièrement important d'aller sonder leur perception au sujet de la présence d'élèves de minorités ethniques dans l'école fréquentée par leur enfant et de la participation des parents de minorités ethniques à la vie de l'école. Sont-ils heureux que leur enfant fréquente une école pluriethnique? Veulent-ils une plus grande participation des parents de minorités ehtniques à la vie de l'école ou favorisent-ils le rôle discret qu'ils jouent actuellement?

Deux questions, adressées exclusivement aux parents québécois de vieille souche, tentaient de cerner d'un peu plus près l'attitude de ces derniers face à la réalité pluriethnique de l'école. La

première leur demandait de se prononcer sur la participation des parents en général et des parents de minorités ethniques en particulier, à la vie de l'école, tandis que la seconde les invitait à donner leur opinion sur la présence des élèves de minorités ethniques dans la même classe que leur enfant. Les attitudes qui s'expriment à travers les réponses à ces questions influencent incontestablement, bien que dans une mesure difficile à évaluer, le processus d'intégration sociale des élèves au sein de l'école. Par exemple, il est fort probable que, si les parents valorisent le fait de la diversité culturelle, leurs enfants développeront des attitudes d'ouverture propices aux relations interethniques dans l'école. Si, par contre, les parents véhiculent des préjugés et des stéréotypes, leurs enfants reproduiront ces préjugés et limiteront le plus possible leurs contacts avec des élèves d'autres origines. De plus, si les parents québécois de vieille souche ont une attitude favorable à la présence des élèves de minorités ethniques, ils seront davantage portés à appuyer des mesures destinées à mieux servir ces élèves, particulièrement lorsqu'ils seront placés dans une position d'influence.

À la question "Que pensez-vous de la participation des parents à la vie de l'école?", les réponses sont très diversifiées comme l'illustre le tableau B-6 en annexe. Relatons simplement ici que 22 % des 95 commentaires soulignent la nécessité de participer, 17,9 % des énoncés affirment que la participation des parents est insuffisante, tandis que 20 % mentionnent qu'elle est bonne.

Lorsqu'on leur demande de préciser, dans la même question, comment ils voient la participation des parents de minorités ethniques, 88 % des 75 parents québécois de vieille souche ayant répondu estiment qu'elle est insuffisante et seulement 12 % la jugent suffisante.

Sur les 28 commentaires exprimés pour étayer le jugement quant à l'insuffisance de la participation des parents de minorités ethniques, la plupart insistent sur le fait que les parents de minorités ethniques participent peu, qu'ils sont timides et que la barrière linguistique constitue un obstacle à leur participation. Certains parents semblent également conscients de la situation socio-économique difficile de plusieurs familles de minorités ethniques. Les citations suivantes tirées d'entrevues de deux parents différents illustrent ces positions:

"Il y en a pas tellement, peut-être parce qu'ils ne savent pas parler notre langue, c'est peut-être ça qui les empêche de participer; puis ceux qui sont là, ils s'assoient puis ils écoutent..."

"Ça ne participe pas beaucoup, disons que s'il y a quelque chose pour les enfants, puis qu'ils demandent que les parents viennent, premièrement je sais qu'il y en a pas beaucoup, puis c'est rare que tu vas voir des parents de minorités qui vont venir participer, puis aider pour préparer des choses pour les enfants, quand il y a des fêtes... Je pense que c'est peut-être parce qu'ils travaillent plus, je pense que c'est ça le problème, ils sont tous sur le marché du travail... et je pense que c'est ça aussi qui fait qu'ils ne peuvent pas être à l'école."

Quant aux commentaires accompagnant le jugement selon lequel la participation des parents de minorités ethniques est suffisante, plus de la moitié soulignent que les parents de minorités ethniques participent beaucoup ou qu'ils participent plus que les parents québécois de vieille souche. Les réponses suivantes explicitent ce point de vue:

"Ils étaient là, puis même moi, j'étais surprise, plusieurs en première année, il y en avait de partout qui ne comprenaient pas; il fallait qu'ils se fassent expliquer en anglais, ils étaient là quand même et ils écoutaient, puis après ils allaient voir le professeur pour se faire expliquer ce qu'il disait. Ils sont là quand même."

"Il y en a pas mal, je pense qu'il y a plus d'ethnies que de Canadiens qui vont aux réunions, c'est une bonne chose, ils s'impliquent."

Des réponses aux deux parties de cette question, on peut retenir que les parents québécois de vieille souche jugent que la participation des parents de minorités ethniques à la vie de l'école est nettement insuffisante, surtout pour des raisons linguistiques, tout en reconnaissant que la participation de l'ensemble des parents, quelle que soit leur origine, présente des difficultés.

La seconde question qui avait pour but de cerner "l'attitude des parents québécois de vieille souche face à la réalité pluriethnique de l'école" était formulée de la façon suivante: "Que pensez-vous de la présence des élèves de minorités ethniques dans la même classe que votre enfant?" À cette question ouverte, près de la moitié des 63 parents québécois de vieille souche s'étant exprimés (49,2 %) répondent qu'ils sont indifférents, que cela ne les dérange pas. Les réponses suivantes illustrent bien cette attitude:

"Ça me dérange pas pantoute, je ne vois ni avantage, ni inconvénient!"

"Ça me dérange pas, bien je veux dire c'est du monde comme tous les autres, je veux dire que ça soit de n'importe quelle origine... ça ne dérange pas."

Le tiers des parents (33,3 %) expriment ouvertement leur accord avec cette situation et 11,1 % expriment carrément leur désaccord. Les autres (6,4 %) ont une position ambivalente.

Il apparaît clairement, d'après les réponses fournies à cette question ouverte, que la majorité des parents québécois de vieille souche ne sont pas hostiles à la présence d'élèves de minorités ethniques, et qu'une proportion non négligeable sont favorables. Cette majorité de parents ne sont toutefois pas directement conscients des bénéfices que leur enfant peut retirer de la présence d'enfants d'autres origines dans sa classe, tout en se gardant d'exprimer une attitude négative face à cette situation.

Pour nuancer cette affirmation, il faut préciser que, lorsqu'on leur demande explicitement dans des sous-questions s'ils voient des avantages et des inconvénients à la présence des élèves de minorités ethniques dans la même classe que leur enfant, une plus forte proportion de parents expriment une attitude favorable.

La première sous-question était formulée de la façon suivante: "Y voyez-vous des avantages?" Sur les 82 parents québécois de vieille souche qui ont répondu, plus des trois quarts (76,8 %) affirment que cette présence offre des avantages, tandis que 23 % n'y voient pas d'avantages. Parmi les principaux avantages mentionnés dans les 64 commentaires spontanés, on note la connaissance d'autres cultures (38,6 %), le fait que cette situation habitue l'élève à vivre avec d'autres ethnies (23,9 %) et l'aide à

l'apprentissage d'autres langues (22,7 %). Les commentaires suivants faits par trois parents illustrent ces différents points de vue:

"Ça me dérange pas ça, oui les enfants peuvent apprendre à écrire une autre langue, c'est bon!"

"Bon moi, je trouve ça très positif, moi je vois des avantages, peut-être parce que je suis très ouverte aux autres cultures... et j'aimerais que mes enfants soient ouverts d'esprit aussi, qu'ils puissent apprécier les cultures différentes, tout ce qu'elles peuvent apporter à notre société, moi je trouve ça très positif."

"C'est bien, ça ne me dérange pas, je vois des avantages même. c'est l'acceptation des personnes différentes de nous, que ça soit de la race ou au niveau de la langue, ou au niveau de la couleur, c'est bien d'accepter les autres comme ils sont; il faut bien qu'ils s'aperçoivent que tout le monde n'est pas comme eux, qu'il y a d'autres couleurs dans le monde puis que c'est du monde pareil, ça les aide à accepter les autres races, moi je trouve ça bien."

La deuxième sous-question était formulée de la façon suivante: "Y voyez-vous des inconvénients?" Sur les 82 parents québécois de vieille souche qui ont répondu, 65,9 % estiment que cette présence n'a pas d'inconvénients, tandis que 34,1 % voient des inconvénients à cette réalité. Ceux qui signalent des inconvénients mentionnent, dans leurs commentaires, le ralentissement de l'apprentissage des élèves québécois de vieille souche, l'existence de clans, l'arrogance

de certains élèves, le fait que les élèves de minorités ethniques ont besoin d'une attention spéciale, etc. La citation suivante illustre bien la perception de ces inconvénients de la part d'un parent québécois de vieille souche:

> *"Ça ne me dérange pas à condition que mon enfant puisse continuer ses études, que ça ne le retarde pas, que l'enfant puisse comprendre suffisamment, que le professeur ne soit pas obligé de s'attarder ou de le laisser tomber cet enfant-là parce que je trouve ça très dommageable pour l'enfant qui est laissé tombé puis qui est laissé pour compte, comme le plus avancé qui est obligé d'être retardé par rapport à celui-là, mais à part ça, ça ne me dérange pas..., à condition qu'on donne les mêmes chances à nos Canadiens, comme on donne toutes les chances d'apprendre le français aux personnes d'autres ethnies, qu'on donne les chances aussi d'apprendre l'anglais à nos Canadiens."*
>
> (un parent d'élève du primaire)

Les parents québécois de vieille souche ont une attitude assez favorable face à l'école pluriethnique, laquelle s'exprime de façons variées à travers nos résultats. D'abord, ils déplorent le manque de participation des parents de minorités ethniques à la vie de l'école, ensuite, ils voient certains avantages à ce que leur enfant fréquente une école pluriethnique, pour le développement de leur enfant, sans cependant mentionner ces avantages spontanément. Il ne faut toutefois pas négliger la proportion de parents défavorables à cette réalité, lesquels accusent les élèves de minorités ethniques de ralentir l'apprentissage et

déplorent la formation de clans, l'arrogance de certains élèves et la nécessité de services spéciaux. Ces parents ne sont certainement pas portés à encourager leurs enfants à communiquer avec des élèves d'autres origines.

2.1.4. OBSERVATION DIRECTE DES ÉLÈVES

L'observation des élèves de six écoles primaires faisant partie de notre échantillon a été réalisée dans deux types de situations de communication informelle, soit la cour de récréation et lors des repas pris en commun. Comme il apparaît dans le schéma d'observation présenté à l'annexe A, deux éléments, soit le mode de regroupement des élèves et la qualité des relations interpersonnelles, se rapportent directement à l'intégration psychosociale des élèves. De plus, deux autres éléments, à savoir le type d'activités et l'environnement physique de l'école, fournissent également quelques indications sur l'intégration.

2.1.4.1. REGROUPEMENT DES ÉLÈVES

Dans la cour de récréation, les élèves se regroupent le plus souvent en équipes de trois à six élèves et, assez fréquemment, en grands groupes. On observe également la formation de dyades en nombre plus restreint cependant, et principalement au moment des arrivées le matin et l'après-midi. Très peu d'élèves isolés ont été observés, ce qui témoigne d'une bonne participation à la vie sociale de l'école, tout comme la faible mobilité des élèves entre les groupes pendant une même récréation. Les élèves décident de participer à un jeu ou à une activité au début de la récréation et s'y adonnent généralement avec les mêmes amis, jusqu'à la sonnerie qui marque la fin de la récréation.

Le niveau scolaire (ou plus précisément la classe) et le sexe constituent les principaux facteurs de regroupement des élèves. L'appartenance ethnique ne semble pas être un facteur de regroupement important. Seuls quelques regroupements d'élèves de minorités visibles ont été observés dans deux écoles. Ces données ne concordent pas avec les perceptions des intervenants du primaire. En effet, comme l'illustre le tableau B-7 en annexe, 48,6 % d'entre eux estiment qu'il y a souvent formation de sous-groupes ethniques dans la cour de récréation et les corridors. Aucun regroupement en équipes ou grands groupes basé sur l'utilisation d'une langue autre que le français n'a été observé, sauf dans une école où les élèves de la classe d'accueil étaient regroupés et parlaient leur langue d'origine.

2.1.4.2. QUALITÉ DES RELATIONS INTERPERSONNELLES

La qualité des relations interpersonnelles observées dans la cour de récréation et lors des repas pris en commun était généralement bonne. Plusieurs conflits mineurs ont été observés dans la plupart des écoles, mais il s'agit de disputes qui ressemblent à celles que l'on rencontre souvent lors des récréations dans n'importe quelle école primaire. La densité ethnique ne semble pas être un facteur d'aggravation des conflits, puisque l'école où l'on a relevé le moins de frictions dans les interactions entre élèves est une école à très forte densité ethnique. Une telle hypothèse devrait cependant être étayée par des observations réalisées dans un plus grand nombre d'écoles.

2.1.4.3. TYPES D'ACTIVITÉS ET ENVIRONNEMENT PHYSIQUE

Les types d'activités à l'extérieur sont très semblables d'une école à l'autre et très spécialisés selon le sexe. Les jeux de ballon sont les plus populaires chez les garçons tandis que les filles pratiquent le plus souvent les jeux d'élastique et de saut à la corde. Certains jeux sont pratiqués par les élèves des deux sexes (exemple: lancer de balle au mur) mais toujours séparément. Aucune activité n'est spécifique à un groupe ethnique. À quelques reprises, on a observé que des élèves de minorités ethniques jouaient un rôle de leaders lors des jeux.

L'environnement physique de l'école ne comporte généralement pas d'éléments qui signalent la réalité multiculturelle de l'école, à l'exception d'une école. Tout se passe comme si les intervenants jugeaient que les caractéristiques de l'environnement physique n'influençaient pas l'intégration des élèves.

En résumé, ces données d'observation, bien que limitées en nombre et ne portant que sur les situations de communication informelles au sein de l'école, confirment nettement les perceptions des intervenants du primaire au sujet de la qualité des relations interpersonnelles.

Pour ce qui a trait à la formation de sous-groupes ethniques, les observations tendent à démontrer que ce phénomène est peu répandu alors que les intervenants du primaire reconnaissent son importance. Notons toutefois que l'observation directe ne permet pas toujours d'identifier avec certitude à quelle catégorie (élève de minorité ethnique ou Québécois de vieille souche) un élève appartient, principalement s'il parle couramment le français et s'il ne fait pas partie d'une minorité visible.

SYNTHÈSE DE LA DESCRIPTION DE L'ÉTAT DE L'INTÉGRATION SELON LES PERCEPTIONS DES DIFFÉRENTS PARTENAIRES

L'examen des perceptions des différents partenaires de l'éducation au sujet de l'intégration psychosociale des élèves au sein de l'école pluriethnique complété par quelques observations a permis de mettre en évidence, d'une part, les aspects problématiques de cette intégration et, d'autre part, les aspects plus positifs, lesquels représentent des leviers de changement éventuels.

Parmi les aspects problématiques de l'intégration psychosociale, les difficultés de communication linguistiques occupent une place non négligeable puisqu'elles sont mentionnées aussi bien par les élèves que par les parents et les intervenants. À cela s'ajoutent des difficultés liées à la qualité des relations interpersonnelles entre élèves de différentes origines comme les attitudes d'indifférence, d'ambivalence et parfois de rejet de la part des élèves québécois de vieille souche, les manifestations de racisme et de discrimination ainsi qu'une nette tendance chez les élèves du secondaire à se regrouper selon l'appartenance ethnique. Bien qu'il faille reconnaître que ce dernier phénomène correspond à des besoins d'identification tout à fait légitimes chez les adolescents, le fait que les élèves québécois de vieille souche et, dans une mesure moindre, les élèves de minorités ethniques, déplorent ces clivages nous indique qu'ils ressentent un malaise face à cette situation et qu'ils y voient une entrave à des relations plus harmonieuses.

Tout se passe comme si nous étions en présence d'un phénomène qui est à la fois effet et cause d'un manque d'intégration sociale. Certaines catégories d'élèves de minorités ethniques se sentent isolés et

se replient sur eux-mêmes, tandis que d'autres catégories d'élèves (Québécois de vieille souche et élèves de minorités ethniques) sont d'autant moins portés à communiquer avec des élèves d'origine différente que ceux-ci se regroupent entre eux.

Enfin, les difficultés de communication avec les parents de minorités ethniques, perçues par les intervenants et non par les parents eux-mêmes, constituent un frein dans la mesure où elles limitent l'accès de l'enseignant à une compréhension concrète des facteurs sociaux et culturels qui orientent le comportement des élèves.

Parmi les aspects qui semblent favorables à l'intégration psychosociale, il convient de relever la satisfaction des élèves face au climat de leur école, l'importance de la participation aux activités parascolaires, quelle que soit l'origine des élèves, ainsi que le constat qu'une proportion importante des élèves valorise le fait d'étudier dans une école pluriethnique.

De plus, les intervenants soulignent que les élèves de diverses origines font des efforts pour se mêler aux autres. Les intervenants du primaire plus que ceux du secondaire jugent que les perceptions réciproques entre élèves québécois de vieille souche et élèves de minorités ethniques sont favorables, tout comme les relations entre les groupes. Cette perception concorde avec les observations faites auprès des élèves du primaire dans des situations informelles.

Mentionnons enfin comme autre élément positif l'importance que les parents accordent aux contacts avec l'école qui sont en rapport direct avec l'évolution de leurs enfants et le fait que les élèves du secondaire semblent avoir une conscience claire des problèmes que posent les relations interethniques. Si

l'on se situe dans une perspective dynamique de transformation de l'école, ces deux caractéristiques peuvent être exploitées comme leviers de changements.

Les différentes données présentées dans cette section font nettement ressortir que, selon les indicateurs utilisés, l'état de l'intégration psychosociale des élèves à l'école pluriethnique ne peut être qualifié de satisfaisant et qu'il constitue certainement un obstacle à l'apprentissage des élèves tant sur le plan social que sur les plans scolaire et linguistique.

Dans la prochaine section, nous examinerons les mesures prises par l'école et les intervenants pour faire face à cette situation et comment ces mesures sont appréciées par les différents participants.

2.2. IDENTIFICATION DES MESURES PRISES PAR L'ÉCOLE POUR FAVORISER L'INTÉGRATION DES ÉLÈVES DE MINORITÉS ETHNIQUES

Depuis l'entrée en vigueur de la loi 101 et en dépit de l'absence d'énoncé de politique d'ensemble concernant l'intégration des élèves de minorités ethniques dans l'école québécoise, des interventions délibérées ont été réalisées sur le plan institutionnel et par les intervenants eux-mêmes pour tenter d'adapter l'école à la réalité pluriethnique.

Plusieurs questions posées aux intervenants visaient à voir s'ils pouvaient identifier les mesures prises par l'école pour aider à l'adaptation et à l'intégration des élèves de minorités ethniques. D'autres avaient pour but de connaître leurs propres interventions pour répondre aux besoins des élèves de minorités ethniques et favoriser les communications interethniques. Enfin, une série de questions invitaient les intervenants, les parents et les élèves à se prononcer sur la valeur des mesures prises.

2.2.1. INTERVENTIONS DÉLIBÉRÉES SUR LE PLAN INSTITUTIONNEL

2.2.1.1. ADAPTATIONS DE L'ÉCOLE AUX BESOINS SPÉCIFIQUES DE LA CLIENTÈLE PLURIETHNIQUE

La question générale "Comment votre école répond-elle aux besoins spécifiques de la clientèle pluriethnique?" a suscité des commentaires variés, dont certains mentionnent des moyens précis tandis que d'autres énoncent des opinions générales. Le tableau B-8 en annexe présente le classement des réponses à cette question.

Relevons simplement quelques points saillants de ces données. Près de 40 % des commentaires n'identifient aucun moyen précis ou expriment le jugement explicite qu'il n'existe pas de solution appropriée. Le fait qu'une proportion aussi importante d'intervenants expriment de telles perceptions nous paraît révélateur de l'absence de formulation explicite d'une politique d'intégration des élèves de minorités ethniques à l'école québécoise, que ce soit dans le système scolaire en général ou dans une école en particulier.

Parmi les mesures mentionnées spontanément en réponse à cette question générale, celles concernant l'offre de services spéciaux comme l'intervention d'un orthopédagogue ou d'un orthophoniste dominent (34,7 %).

Une question plus spécifique visant à connaître les mesures prises par l'école pour répondre aux besoins était formulée comme suit: "Pouvez-vous identifier des adaptations quant au fonctionnement de l'école?" Cette question a suscité 172 commentaires. Parmi ceux-ci, 31,4 % indiquent qu'il n'y a pas eu d'adaptation quant au fonctionnement de l'école, alors que 68,6 % signalent des adaptations. Le tableau II.9

nous informe sur les types les plus fréquents d'adaptations au fonctionnement de l'école. Les données résumées dans ce tableau confirment la tendance de l'école à mettre l'accent sur l'offre de services professionnels spécialisés reliés le plus souvent à l'apprentissage du français.

2.2.1.2. MESURES PRISES AU SEIN DE L'ÉCOLE POUR FAVORISER LA COMMUNICATION INTERETHNIQUE

Une première question sur cet aspect de l'intégration était formulée de la façon suivante: "Quelles mesures l'école a-t-elle prises pour favoriser la communication entre les élèves de différents groupes ethniques minoritaires entre eux?". À cette question, une forte proportion des répondants (60,9 %; N = 98) signalent que l'école a pris des mesures en vue d'une meilleure communication entre élèves de minorités ethniques. Parmi les 112 commentaires accompagnant les réponses à cette question, les activités interculturelles comme les semaines ou journées interculturelles sont les mesures le plus souvent mentionnées (55,4 % des interventions). Viennent ensuite les activités parascolaires (9,8 %) et les expositions (5,4 %) ainsi qu'une diversité de mesures comme l'accueil, la radio scolaire, les comités, le parrainage, etc. (29,5 %). Chacune de ces dernières mesures n'est mentionnée que par quelques répondants.

Une seconde question visait plus particulièrement à identifier les mesures prises pour favoriser la communication entre les élèves de minorités ethniques et les élèves québécois de vieille souche. Elle était formulée de la façon suivante: "Quelles mesures l'école a-t-elle prises pour favoriser la communication entre les élèves de différents groupes ethniques et les élèves québécois de vieille souche?"

TABLEAU II.9

Adaptations quant au fonctionnement de l'école, selon les intervenants

Types d'adaptations		N	%
Adaptations sans spécification		15	13,7
Adaptations quant aux services professionnels			
• Accueil et soutien	(6)		
• Personnes ressources	(4)		
• Personnel du service aux étudiants	(11)		
• Support linguistique	(10)		
• Comité interculturel	(1)		
• Cours de français aux parents	(1)	33	28,0
Adaptations sur le plan religieux		22	18,6
Adaptations quant au calendrier		14	11,9
Adaptations quant à la politique			
• Activités multiculturelles	(4)		
• Personnel de minorité ethnique	(1)		
• Classe d'accueil	(1)		
• Intégration	(2)		
• Perfectionnement du personnel enseignant	(1)		
• Discipline plus sévère	(1)	10	8,5
Adaptations organisationnelles		7	5,9
Adaptations des programmes		5	4,2
Adaptations quant à la composition du personnel		4	3,4
Locaux mis à la disposition des élèves de minorités ethniques		3	2,5
Rencontres parents/enseignants		2	1,7
Autres		3	2,5
Total		**118**	**100**

À cette question, 71,6 % des intervenants s'étant exprimés (N = 134) ont répondu que des mesures ont été prises en ce sens. Là encore, les mesures le plus souvent mentionnées sont les activités interculturelles (62 %) et les activités parascolaires (12,1 %). Les mêmes mesures sont donc considérées comme favorisant la communication entre tous les groupes présents à l'école, quel que soit leur statut de groupe majoritaire ou minoritaire. On mentionne également l'importance des activités d'information et de sensibilisation (6,5 %) ainsi que diverses mesures comme le parrainage, l'incitation à échanger, les conférences et ateliers, etc. Ces diverses mesures représentent 19,4 % des interventions.

2.2.1.3. MESURES DE PERFECTIONNEMENT DES ENSEIGNANTS

Une question adressée aux intervenants visait à cerner de façon plus directe l'importance et la nature des activités de perfectionnement. Elle était formulée comme suit: "Quelles ont été les activités de perfectionnement mises sur pied à l'intention des intervenants scolaires pour répondre aux besoins de la clientèle pluriethnique?" À cette question, près des trois quarts (72,4 %) des intervenants ayant répondu (N = 170) ont précisé qu'il n'y a pas eu d'activités de perfectionnement offertes. On note toutefois une différence significative entre le primaire et le secondaire, les intervenants du primaire étant plus nombreux à avoir participé à des activités de perfectionnement (36,8 % comparativement à 16 % pour le secondaire).

Quant aux activités de perfectionnement mentionnées par 60 intervenants, elles consistent surtout en séances d'information sur les cultures d'origine (40 %), journées pédagogiques (23,3 %), ateliers, cours (28,3 %; N = 17) et diverses autres activités comme des lectures personnelles (8,4 %).

Lors des entrevues, plusieurs intervenants ont souligné l'insuffisance du perfectionnement, comme l'illustre la réponse d'un enseignant du secondaire:

> *"... Le seul petit perfectionnement, c'est l'année dernière: on a rencontré un groupe de personnes de minorités ethniques qui nous ont parlé de leur ethnie, et cette année, un autre groupe qui nous a parlé aussi de son ethnie. C'est deux journées pédagogiques, sur les quatre ans que je suis ici, qui sont vraiment touchées pour les ethnies comme telles."*

Les résultats d'une autre recherche que nous avons entreprise indiquent que le contenu de ces journées pédagogiques[4], ateliers et cours, est lui aussi fortement axé sur l'information concernant les groupes ethniques. À notre avis, de telles activités de perfectionnement ont un caractère fort limité du fait qu'elles sont ponctuelles et qu'elles ne permettent pas le développement des habiletés professionnelles spécifiques nécessaires pour faciliter l'intégration des élèves de minorités ethniques, leur apprentissage linguistique et leur réussite scolaire en général. Il est de plus surprenant de constater que, malgré l'importance accordée par les intervenants aux mesures concernant l'apprentissage du français, aucune activité de perfectionnement relative à l'enseignement du français à des élèves allophones n'ait été mentionnée. Tout se passe comme si on se fondait sur le postulat que cet enseignement requiert les mêmes habiletés que celles qu'exige l'enseignement du français à des francophones.

Le peu de place qu'occupe le perfectionnement des intervenants parmi les mesures destinées à adapter l'école à sa clientèle pluriethnique constitue certainement un obstacle majeur à une intégration réussie,

---

4. A. Beauchesne, op. cit.

d'autant plus que l'on sait que le rôle de l'enseignant dans ce processus est à la fois déterminant et fort complexe. Faute de préparation adéquate, les intervenants auront naturellement tendance à établir avec les élèves de minorités ethniques des rapports d'assimilation.

Les mesures prises par l'école pour favoriser son adaptation aux besoins de la clientèle pluriethnique font clairement ressortir la priorité accordée à la maîtrise du français dans le processus d'intégration des élèves de minorités ethniques. De plus, le fait qu'une proportion importante d'intervenants n'identifient aucune mesure reflète bien l'absence de politique d'intégration explicitement formulée.

En ce qui concerne les interventions destinées à favoriser la communication interethnique, elles sont ponctuelles et semblent dissociées de la culture scolaire qui est davantage axée sur la poursuite d'objectifs académiques.

Enfin, le perfectionnement des intervenants est très limité et ne comporte aucune activité en relation avec l'enseignement du français. Sous sa forme actuelle, le perfectionnement ne permet pas le développement des habiletés professionnelles que requiert l'enseignement à une clientèle pluriethnique dans une optique d'intégration plutôt que d'assimilation.

2.2.2. INTERVENTIONS DÉLIBÉRÉES SUR LE PLAN PÉDAGOGIQUE

2.2.2.1. ADAPTATIONS DE L'INTERVENANT AUX BESOINS SPÉCIFIQUES DE LA CLIENTÈLE PLURIETHNIQUE

Une question adressée aux intervenants visait à identifier de façon précise quelles étaient les adaptations apportées quant à l'intervention personnelle. Elle était formulée de la façon suivante: "Pouvez-vous

TABLEAU II.10

Adaptations quant à l'intervention personnelle, selon les intervenants

Types d'adaptations / Catégories d'intervenants		Intervenants du primaire		Intervenants du secondaire		Ensemble des intervenants	
		N	%	N	%	N	%
Adaptations, sans spécification		9	6,0	14	11,2	23	8,1
Adaptations dans les méthodes d'enseignement							
	• Rythme plus lent (27)						
	• Plus d'explications et répétitions (39)						
	• Favoriser l'échange (13)						
	• Simplification du contenu du langage (42)						
	• Autres (29)						
	– gestes, illustrations (4)						
	– vocabulaire plus clair (4)						
	– récupération (3)						
	– plus d'attention (3)						
	– plus d'écrit et d'exercices (4)						
	– interventions individuelles (3)						
	– diminution des exigences (2)						
	– etc. (6)	84	55,6	66	52,8	150	54,3
Adaptations quant aux relations		20	13,2	16	12,8	36	13,0
Adaptations quant au matériel didactique		12	7,9	4	3,2	16	5,8
Adaptations quant à l'évaluation		7	4,6	9	7,2	16	5,8
Adaptations quant à la discipline		5	3,3	1	0,8	6	2,2
Autres adaptations		14	9,3	15	12,0	29	10,5
Total		**151**	**100**	**125**	**100**	**276**	**100**

identifier des adaptations quant à votre intervention personnelle en classe?" Le tableau II.10 présente la répartition des réponses à cette question.

En examinant ce tableau, on remarque que les adaptations dans les méthodes d'enseignement dominent nettement, puisqu'elles sont mentionnées dans 54,3 % des commentaires (N = 276). La plupart de ces adaptations concernent la transmission du contenu aux élèves et non pas l'organisation des activités d'apprentissage elles-mêmes. Le contenu est adapté de manière à tenir compte des difficultés des élèves en français. Il s'agit surtout d'utiliser un langage simplifié, de fournir plus d'explications, de répéter plus souvent et d'adapter un rythme de progression plus lent. Ces mesures ressemblent à celles souvent utilisées pour des élèves en difficulté d'apprentissage scolaire. Il est surprenant que des méthodes faisant appel à la collaboration entre élèves (travail en équipe, méthode des projets), lesquelles multiplient les occasions de s'exprimer en français et facilitent en même temps l'intégration, n'aient pas été mentionnées dans le cadre des adaptations quant aux interventions en classe.

Les adaptations dans les relations avec les élèves ne sont mentionnées que dans 13 % des réponses, ce qui laisse entrevoir que très peu d'intervenants sont directement conscients de la nécessité de tenir compte des différences sociales et culturelles dans les relations interpersonnelles au sein de la classe. De ce fait, ils n'exploitent probablement pas le potentiel que représente la diversité des expériences vécues par les élèves pour les canaliser vers les activités d'apprentissage en français et dans les autres matières.

Les données concernant les adaptations mentionnées par les intervenants révèlent que ceux-ci n'ont pas tendance à utiliser systématiquement les ressources offertes par l'environnement scolaire et extrascolaire pour favoriser l'apprentissage linguistique et l'insertion des élèves. Leurs pratiques paraissent encore fort éloignées d'une pédagogie axée sur la communication.

Les citations suivantes illustrent différents types de réponses qui reflètent également différentes orientations concernant l'adaptation:

"Ce que je fais, c'est que je fais comme dans une classe de Québécois, quand il y a quelque chose à me dire, il faut que tu me le dises et on va essayer de trouver, jusqu'au fond, qu'est-ce que c'est qui est important pour moi, qu'est-ce que j'ai pu avoir fait vraiment... C'est que je les considère comme des Québécois au départ, mais au départ j'essaie d'avoir un canevas de Canadiens français parce que l'école est identifiée comme une école française, canadienne-française, par la C.E.C.M., le plus possible, je prends le groupe où il est et je l'avance un petit peu."

(une enseignante québécoise de vieille souche du primaire)

"Beaucoup, je trouve ça tellement merveilleux. J'arrive ici, parce que je vis le monde à chaque jour, puis alors je fais des scénarios en sciences humaines, c'est toujours, c'est souvent axé sur leurs ethnies, comme c'est axé aussi sur le Québec pour qu'ils connaissent que c'est le Québec, qu'est-ce qu'il y a ici aussi... Il y a eu une exposition pluriethnique, il va y avoir une fête un moment donné, on a fait chacun nos recherches

sur différents pays mais ils ne prenaient pas leur pays d'origine, ils prenaient le pays d'origine de l'autre, alors on en parlait, l'autre pouvait compléter, ou corriger s'il y avait bien des informations."

(une enseignante québécoise de vieille souche du primaire)

"Oui, là c'est encore plus difficile évidemment, j'essaie, parce que les deux groupes sont réticents à se mêler mais dans les activités d'apprentissage, par exemple, moi, j'enseigne l'anglais comme langue seconde, j'essaie toujours de tirer au sort, et bien évidemment, en tirant au sort, c'est évident sans imposer à un Québécois, ou bien à un élève qui vient d'ailleurs, de travailler ensemble, en tirant au sort, en essayant de trouver un moyen juste, alors ils ne peuvent pas refuser de travailler ensemble. Ils ne peuvent pas dire en plein groupe qu'ils ne veulent pas travailler avec telle ou telle personne. Alors il y a des activités comme préparer un dialogue, un dialogue à deux, là je tire au sort et ils sont forcés, ils sont obligés là, de le faire, parce qu'il y a des points, qui entrent en ligne de compte, comme ils sont motivés par des points, alors ils sont forcés de travailler ensemble et de communiquer ensemble au fond."

(un enseignant de minorité ethnique du secondaire)

"Pas dans mes groupes non, parce que je pense que ça s'est fait dans les groupes secondaires I, II, s'ils sont passés par l'accueil, ça s'est fait, c'est des techniques qui sont employées; je ne pense pas que rendu en secondaire IV, que ça soit nécessaire,

peut-être qu'on pourrait essayer de le faire quand même, je ne suis pas fermé à l'idée, mais en tout cas, je ne l'ai pas fait."
(un enseignant québécois de vieille souche du secondaire)

2.2.2.2. MESURES DESTINÉES À FAVORISER LA COMMUNICATION INTERETHNIQUE

Une autre question s'adressait de façon plus personnelle à l'intervenant et visait à connaître les mesures que lui-même avait prises pour favoriser la communication entre élèves de différentes origines. En réponse à cette question, on a obtenu 213 interventions dont les trois quarts (75,1 %) démontrent qu'aucune mesure particulière n'a été adoptée. Il n'y a pas de différence significative entre le niveau primaire et le niveau secondaire. Cependant, pour les enseignants du secondaire, on note des variations significatives d'une école à l'autre.

Pour les enseignants du primaire, la proportion de ceux qui affirment avoir pris des mesures varie de façon significative selon la densité ethnique de l'école. C'est dans les écoles de densité moyenne que cette proportion est la plus élevée.

Tout se passe comme si la plupart des intervenants percevaient que cette responsabilité ne leur incombe pas directement, mais appartient plutôt à l'école ou aux élèves eux-mêmes. Ceci paraît surprenant dans la mesure où un bon nombre des nouveaux programmes actuellement en voie d'implantation (français, anglais, sciences humaines au primaire et même mathématiques et sciences) privilégient des stratégies qui valorisent la communication entre les élèves et l'exploitation de leurs expériences signifiantes. Nous pouvons peut-être voir dans ces réponses une indication que les principes pédagogiques des nouveaux

programmes n'ont pas encore été assimilés par les enseignants ou que ces derniers ne voient pas comment ils peuvent les appliquer à une classe pluriethnique. Cela confirme aussi que l'amélioration de la communication n'est perçue comme facteur valable de l'intégration que dans la mesure où la langue est directement concernée.

Quant à ceux qui ont répondu par l'affirmative, ils mentionnent divers moyens comme le regroupement d'élèves de diverses origines lors du travail en équipe, des discussions sur les sports et les loisirs, l'incitation à échanger dans un climat d'acceptation, les activités interculturelles en classe, les questions sur le pays d'origine, etc. Il importe de relever ici que la proportion d'intervenants qui affirment avoir pris de tels moyens est plus élevée au primaire (31 %) qu'au secondaire (19,7 %).

2.2.2.3. MESURES POUR FACILITER LA COMMUNICATION AVEC LES PARENTS DE MINORITÉS ETHNIQUES

Le lien école-famille constituant un facteur d'intégration important, nous avons voulu savoir comment l'intervenant établissait cette communication dans le cas où les parents ne parlent pas français. La question posée complète une question plus générale sur les contacts avec les parents. Elle était énoncée de la façon suivante: "Quand vous êtes en contact avec des parents de minorités ethniques qui ne parlent pas français, que faites-vous?" Le tableau II.11 fournit la répartition des réponses à cette question.

Les résultats indiquent que l'utilisation d'un enfant comme interprète constitue la mesure la plus fréquente, suivie de près par le recours aux services d'un interprète adulte. Le pourcentage élevé des réponses qui mentionnent le recours à un enfant comme interprète signale l'insuffisance des mesures prises

TABLEAU II.11

Moyens de communication avec les parents de minorités ethniques ne parlant pas français, selon les intervenants

Moyens de communication	**N**	**%**
Utilisation d'un interprète adulte	70	32,3
Utilisation d'un enfant comme interprète	71	32,7
Utilisation de l'anglais	45	20,7
Utilisation de la langue d'origine	5	2,3
Utilisation de la communication gestuelle	6	2,8
Autres	20	9,2
Total	**217**	**100**

par l'école pour favoriser la communication entre les intervenants et les parents de minorités ethniques ne parlant pas français. En effet, l'utilisation des enfants comme interprètes, principalement lorsque la communication concerne l'évolution d'un enfant, ne saurait être présentée comme une mesure adéquate. Il s'agit plutôt d'un moyen de dépannage auquel on a recours faute de services disponibles. Il faut mentionner toutefois que, selon les témoignages de certains enseignants, l'utilisation de l'enfant comme interprète constitue pour lui une occasion de se valoriser. Il ne s'agit donc pas de bannir ce moyen complètement mais plutôt de le réserver à des situations de communication où l'information à transmettre ne porte pas sur un enfant en particulier.

L'adoption de mesures spécifiques pour permettre à l'enseignant de communiquer efficacement avec les parents de minorités ethniques qui ne parlent pas français faciliterait certainement l'intégration des enfants, puisque des parents seraient moins réticents à entrer en contact avec l'enseignant et pourraient plus facilement faire valoir leur point de vue.

Les résultats se rapportant aux interventions délibérées réalisées par l'intervenant sur le plan pédagogique révèlent que celles-ci portent surtout sur les modes de transmission du contenu qui doivent être adaptés au degré de maîtrise du français des élèves.

L'organisation de situations d'apprentissage axées sur l'exploitation de l'environnement et la communication n'est pas évoquée comme mesure d'adaptation aux besoins spécifiques de la clientèle pluriethnique. De plus, la grande majorité des répondants ne semblent pas préoccupés par la communication interethnique au sein de la classe.

2.2.3. ÉVALUATION DES MESURES PRISES EN FAVEUR DE L'INTÉGRATION

Les différents participants sont-ils satisfaits des mesures prises pour faciliter l'intégration psychosociale des élèves? Les mesures utilisées pour l'adaptation des élèves de minorités ethniques et pour la communication interethnique sont-elles efficaces? Ont-elles un effet sur le développement du français?

Quelques questions posées aux intervenants, aux parents et aux élèves visaient à connaître leur opinion sur ce sujet.

2.2.3.1. ÉVALUATION DES MESURES PAR LES INTERVENANTS

Les intervenants ont été invités à se prononcer sur les effets que les différentes adaptations apportées sur le plan pédagogique, c'est-à-dire dans leurs interventions en classe, ont eus sur les élèves en général ainsi que sur le développement du français.

Interrogés sur les effets que ces différentes adaptations semblent avoir sur les élèves, 84,1 % des intervenants (N = 126) mentionnent des effets positifs, tandis que 8,7 % signalent des effets négatifs et 7,1 % pensent que les effets sont nuls.

Les effets positifs mentionnés dans 92 commentaires concernent surtout l'amélioration de la communication en français (compréhension et expression, 28 % des commentaires), une meilleure intégration des élèves de minorités ethniques (22,8 %), ainsi que l'augmentation du rendement scolaire (17,1 %). Le fait que l'intégration des élèves de minorités ethniques ait été mentionnée assez fréquemment comme effet positif, alors que les adaptations réalisées tiennent surtout compte des difficultés en français, laisse

supposer que les répondants considèrent l'apprentissage du français comme un facteur déterminant dans le processus d'intégration sociale des élèves.

Les intervenants scolaires ont aussi été interrogés plus spécifiquement à propos des effets de ces adaptations sur le développement du français à l'école. Les données présentées au tableau II.12 indiquent que moins d'un intervenant sur deux est d'avis que ces mesures ont permis d'améliorer l'expression et la compréhension des élèves ainsi que la fréquence d'utilisation du français à l'école. Une proportion moins importante de répondants (27,2 %) croient que ces adaptations ont eu un effet bénéfique sur les attitudes des élèves au sujet de la langue française. De plus, l'opinion des intervenants du primaire est toujours plus positive que celle des répondants du secondaire.

Par ailleurs, les intervenants ont également été interrogés au sujet des effets des différentes mesures prises par l'école pour améliorer la communication interethnique. La question suivante leur a été posée: "Ces mesures ont-elles eu un effet ou un impact sur les perceptions mutuelles entre élèves de différents groupes ethniques et élèves québécois de vieille souche?" À cette question, la grande majorité (86,3 %) de l'ensemble des intervenants (N = 80) s'étant exprimés répondent qu'elles ont un effet positif.

Ces données laissent supposer que les intervenants sont satisfaits des mesures prises et n'en perçoivent pas les limites.

2.2.3.2. ÉVALUATION DES MESURES PAR LES PARENTS

Les parents ont été invités à donner leur opinion sur les mesures prises par l'école pour favoriser l'adaptation des élèves de minorités ethniques

TABLEAU II.12

Effets des adaptations effectuées par l'école et par les intervenants sur le développement du français des élèves de minorités ethniques

Opinions des intervenants / Effets des adaptations selon les catégories d'intervenants		OUI		NON	
		N	%	N	%
Sur compréhension et expression	Primaire	29	42,7	39	57,4
	Secondaire	18	39,1	28	60,9
	Total	**47**	**41,2**	**67**	**58,8**
Sur fréquence d'utilisation	Primaire	40	58,8	28	41,2
	Secondaire	13	28,3	33	71,7
	Total	**53**	**46,5**	**61**	**53,5**
Sur attitude plus positive	Primaire	23	33,8	45	66,2
	Secondaire	8	17,4	38	82,6
	Total	**31**	**27,2**	**83**	**72,8**

d'une part, ainsi que sur la contribution de l'école à la communication interethnique, d'autre part.

Pour ce qui concerne les mesures en faveur de l'adaptation des élèves, la question suivante a été adressée aux parents québécois de vieille souche aussi bien qu'aux parents de minorités ethniques: "Que pensez-vous de ce que l'école fait pour aider l'enfant de minorité à s'adapter à l'école française?" La question adressée aux parents de minorités ethniques était toutefois plus personnelle, puisqu'elle leur demandait de se prononcer sur ce que l'école faisait pour l'adaptation de leur propre enfant: "Que pensez-vous de ce que l'école fait pour aider votre enfant à s'adapter à l'école française?" Même si la question était semblable, les parents québécois de vieille souche avaient à formuler une opinion en se fondant sur leur connaissance générale de la situation de l'enfant de minorité ethnique, ce qui donne une perspective différente aux réponses.

Le tableau II.13 indique le classement et la répartition des réponses à cette question.

Les données signalent une nette tendance, chez les parents des deux catégories, à évaluer positivement les mesures prises par l'école pour favoriser l'adaptation des élèves de minorités ethniques. Les parents de minorités ethniques sont toutefois plus critiques que les parents québécois de vieille souche, ce qui peut s'expliquer par le fait qu'ils sont plus directement concernés par cette question. Signalons que, pour cette catégorie de parents, les données révèlent une différence significative selon le milieu socio-économique. Les parents de minorités ethniques appartenant à la classe socio-économique inférieure sont plus nombreux à juger que l'école fait beaucoup d'efforts en faveur de l'adaptation des élèves que les parents des classes moyenne et supérieure. Ces

TABLEAU II.13

Jugements des parents sur les mesures prises par l'école pour favoriser l'adaptation des élèves de minorités ethniques

Catégories de parents / Jugements des parents	Parents québécois de vieille souche		Parents de minorités ethniques		Ensemble des parents	
	N	%	N	%	N	%
L'école fait beaucoup d'efforts.	38	90,5	88	79,3	126	82,4
L'école fait peu d'efforts.	2	4,8	14	12,6	16	10,5
L'école ne fait pas d'efforts.	2	4,8	9	8,1	11	7,2
Total	**42**	**100**	**111**	**100**	**153**	**100**

derniers sont plus critiques puisqu'une proportion plus importante d'entre eux jugent que l'école fait peu d'efforts ou n'en fait pas.

Les réponses apportées par ces parents illustrent ces différents points de vue:

"C'est sûr qu'ils font des efforts parce qu'ici à l'école, il y a des cours qui se donnent, je trouve que l'école en tout cas se donne le trouble d'essayer de leur aider, parce qu'ils donnent des cours de langue d'origine."

(un parent québécois de vieille souche)

"Ça dépend de l'école, dans certaines écoles, les professeurs agissent avec une grande compréhension, cela contribue à aider les enfants, mais dans d'autres écoles, je découvre qu'il y a un certain degré de partialité de la part des professeurs, d'après ce que j'ai ouï dire bien entendu, je n'ai pas de problèmes avec des professeurs, il y a peut-être la façon d'aborder les élèves, la façon de s'adresser aux élèves, pour parler, il me semble qu'ils ont fait une classification des groupes auxquels ils devraient s'adresser."

(un parent de minorité ethnique)

Pour connaître l'opinion des parents sur la contribution de l'école à la communication interethnique, la question suivante a été posée aux parents de minorités ethniques et aux parents québécois de vieille souche: "Trouvez-vous que l'école aide les groupes ethniques différents à communiquer, à échanger?"

Le tableau II.14 indique la répartition des réponses à cette question.

TABLEAU II.14

Aide apportée par l'école à la communication interethnique, selon les parents

Catégories de parents / Opinions sur l'aide apportée par l'école	Parents de minorités ethniques		Parents québécois de vieille souche		Ensemble des parents	
	N	%	N	%	N	%
L'école aide beaucoup à la communication interethnique.	3	3,8	13	26,5	16	12,5
Opinion partagée sur l'aide apportée par l'école à la communication interethnique.	61	77,2	29	59,2	90	70,3
L'école n'aide pas du tout à la communication interethnique.	15	19,0	7	14,3	22	17,2
Total	**79**	**100**	**49**	**100**	**128**	**100**

On remarque qu'une forte majorité des parents des deux catégories ont une opinion partagée sur cette question, comme l'illustre la réponse de ce parent:

> *"Dépendant de l'école, et dépendant des professeurs, je dirais oui, s'il s'agit des écoles que fréquentent mes enfants mais par contre, j'ai ouï dire que, dans d'autres écoles, il y a des problèmes entre les groupes ethniques."*
>
> (un parent de minorité ethnique)

Tout en reconnaissant que l'école a pris certaines mesures, les parents les jugent insuffisantes ou inappropriées. Les données indiquent également que les parents de minorités ethniques sont plus critiques que les parents québécois de vieille souche, ce qui peut s'expliquer par le fait qu'ils ressentent les problèmes de communication avec plus d'acuité, en raison de leur statut minoritaire et de leurs difficultés linguistiques.

La citation suivante présente une critique formulée par un parent de minorité ethnique:

> *"Bien sûr que non, l'école n'aide pas les groupes à communiquer parce que je suis au courant des problèmes qui se présentent à l'école, comme il y a beaucoup de problèmes entre les élèves surtout. C'est parce qu'ils ne sont pas préparés pour ça."*

Ces résultats indiquent que les parents, tout comme les intervenants et les élèves le faisaient antérieurement, perçoivent des problèmes de communication interethniques et ont un degré de satisfaction mitigé quant aux mesures prises par l'école face à ces problèmes.

2.2.3.3. ÉVALUATION DES MESURES PAR LES ÉLÈVES

Les questions visant à recueillir l'opinion des élèves (élèves de minorités ethniques et élèves québécois de vieille souche), sur les mesures prises par l'école, les invitaient premièrement à dire si l'école faisait quelque chose pour aider les minorités à s'adapter et deuxièmement à identifier les mesures à prendre éventuellement dans les cours, dans l'environnement et dans les activités parascolaires.

Le tableau II.15 indique que les trois quarts des élèves des deux catégories reconnaissent le rôle de l'école en faveur des minorités, ce qui ne permet cependant pas de savoir s'ils jugent ces mesures suffisantes ou insuffisantes.

Les réponses ci-dessous présentent des jugements positifs ainsi que des jugements négatifs, sur le rôle de l'école en faveur des élèves de minorités ethniques:

"Oui, parce qu'ils t'aident beaucoup, comme ici, quand tu arrives ici, on t'encourage, tu es nouveau, quand tu rentres dans un groupe, on te présente, on dit que tu viens de l'accueil, et tu veux parler le français comme il le faut, tu vois, on dit la difficulté que t'as, pour que les autres élèves quand ils te parlent pour qu'ils fassent attention à ce qu'ils vont te dire et tout ça."

(un élève de minorité ethnique)

"Non, ça dépend. Ceux qui sont là ça fait pas longtemps, on les aide un peu plus, mais on ne peut pas dire que c'est aider... Aider, on donne des exemples dans le cours en plus, c'est tout. Des fois, ça aide pas ben gros, tu sais, il faudrait qu'ils donnent des

TABLEAU II.15

Jugements des élèves sur les mesures prises par l'école pour favoriser l'adaptation des élèves de minorités ethniques

Catégories d'élèves / Jugements des élèves	Élèves de minorités ethniques		Élèves québécois de vieille souche		Ensemble des élèves	
	N	%	N	%	N	%
L'école prend des mesures.	63	75,9	24	75	87	75,7
L'école ne prend pas de mesures.	20	24,1	8	25	28	24,3
Total	**83**	**100**	**32**	**100**	**115**	**100**

cours après la classe, des affaires de même, parce que des fois, on a de la misère... l'école ne fait pas grand-chose au niveau de l'environnement non plus, et au sujet des activités, il y a une fois, une année où ils ont fait la fête des ethnies, une seule fois, et je pense que c'est la seule chose dont je me rappelle vraiment."

(une élève de minorité ethnique)

"Oui, parce qu'il y a des cours d'accueil, puis je trouve que ça les aide beaucoup. Puis les premiers jours d'école, il y a du monde qui viennent nous montrer l'école et tout ça. Il y a les classes d'accueil où c'est tout le temps le même groupe ensemble pendant une année de temps, puis ils apprennent à parler français."

(une élève québécoise de vieille souche)

"Je ne vois pas grand-chose, je ne suis pas au courant, je pense que les premières personnes à être au courant ça serait peut-être les étudiants, tu sais, parce que des fois, moi je ne vois pas grand d'affaires, parce que des fois tu vois des profs qui insultent des gens d'autres pays. Ça fait que je ne pense pas qu'il y ait quelque chose à ce sujet-là."

(une élève québécoise de vieille souche)

"Non, c'est pas mal nous autres, qui font le travail, c'est nous autres, comme moi, je suis un peu raciste mais je fais tout mon possible pour essayer de les accepter."

(un élève québécois de vieille souche)

L'importance relative des différents aspects de la vie scolaire pour lesquels des mesures ont été perçues par les élèves apparaît dans le tableau II.16.

TABLEAU II.16

Domaines de la vie scolaire où des adaptations sont perçues par les élèves

Catégories d'élèves / Adaptations perçues	Élèves québécois de vieille souche		Élèves de minorités ethniques		Ensemble des élèves	
	N	%	N	%	N	%
Dans les cours	14	43,8	58	37,7	72	38,8
Dans l'environnement	6	18,8	27	17,5	33	17,7
Dans les activités parascolaires	12	37,5	69	44,8	81	43,5
Total	**32**	**100**	**154**	**100**	**186**	**100**

Il ressort nettement de ce tableau que c'est dans les activités parascolaires et dans les cours que des mesures positives ont été perçues par les élèves.

Les mesures spécifiques identifiées dans les activités parascolaires concernent principalement les fêtes ethniques. En ce qui concerne les cours, les élèves ont surtout rapporté les manifestations d'attention particulière aux élèves de minorités ethniques, ainsi que les mélanges d'élèves d'origines différentes pour favoriser la communication. Les interventions au sujet du racisme semblent rares puisqu'elles n'ont été rapportées que par un seul répondant.

Les intervenants sont généralement peu critiques face aux mesures prises en faveur des élèves de minorités ethniques. Ils estiment que les adaptations réalisées dans le cadre de leurs interventions pédagogiques ont des effets positifs principalement sur l'apprentissage du français et, dans une mesure non négligeable, sur l'intégration des élèves. Ils font également une évaluation très positive des mesures prises par l'école pour favoriser la communication interethnique.

Quant aux parents des deux catégories, ils sont plus critiques. Bien que la majorité d'entre eux jugent que l'école aide les élèves de minorités ethniques à s'adapter, leur opinion sur la contribution de l'école à la communication interethnique est partagée. Les mesures d'adaptation aussi bien que les mesures en faveur de la communication interethnique sont jugées un peu moins favorablement par les parents de minorités ethniques que par les parents québécois de vieille souche.

L'ensemble des élèves, pour leur part, reconnaissent majoritairement le rôle de l'école en faveur de l'adaptation des élèves de minorités ethniques.

Les élèves perçoivent des adaptations surtout dans les cours et dans les activités parascolaires.

SYNTHÈSE DES MESURES PRISES EN FAVEUR DE L'INTÉGRATION

Dans quelle mesure les interventions délibérées de l'école et des intervenants pour s'adapter à la réalité pluriethnique favorisent-elles l'intégration psychosociale des élèves?

Le tableau d'ensemble qui se dégage des données présentées dans cette section tend à démontrer la tendance de l'école et des intervenants à accorder la priorité à l'adaptation fonctionnelle des élèves, notamment par l'offre de services spéciaux et l'utilisation de divers moyens pour pallier leurs lacunes en français. La maîtrise de la langue française semble considérée comme le facteur décisif de l'adaptation et de l'intégration des élèves.

En ce qui concerne les mesures spécifiquement destinées à améliorer la communication interethnique au sein de l'école, elles ne sauraient apporter qu'une contribution restreinte à l'intégration psychosociale des élèves. En effet, elles relèvent de la responsabilité de l'école, sont ponctuelles et dissociées de la culture scolaire proprement dite. Elles ne s'insèrent donc pas dans un véritable projet éducatif dans lequel les objectifs d'apprentissage et d'intégration psychosociale seraient poursuivis simultanément, en raison de leur interdépendance.

Par ailleurs, le fait que la majorité des enseignants affirment ne pas prendre de mesures particulières pour améliorer les communications entre élèves de différents groupes ethniques dans la classe et qu'ils sont très peu critiques vis-à-vis de leurs propres

interventions milite également en faveur de l'idée que c'est l'adaptation fonctionnelle plutôt que l'intégration véritable qui oriente leurs interventions.

Pourtant, il convient de rappeler que les intervenants perçoivent clairement les difficultés de communication entre groupes ethniques, les tensions dans les relations ainsi que la formation de sous-groupes selon l'appartenance ethnique. Comment expliquer alors qu'ils n'interviennent pas directement en classe pour changer cette situation? Considèrent-ils que cela relève de la responsabilité de l'école ou des élèves eux-mêmes? Se sentent-ils démunis face à ce genre de difficultés?

Les données recueillies dans le cadre de cette recherche ne nous permettent pas de répondre de façon claire à ces questions. Elles nous permettent toutefois d'affirmer que peu d'enseignants sont conscients du potentiel que représente l'exploitation de la diversité des expériences sociales et culturelles des élèves pour créer des situations d'apprentissage signifiantes, basées sur la communication et la coopération entre les élèves.

Les données analysées dans cette section révèlent également que très peu de mesures ont été mises en oeuvre pour assurer un perfectionnement professionnel des intervenants travaillant auprès d'une clientèle pluriethnique. Ce fait explique, en partie tout au moins, la sous-exploitation de leur propre potentiel d'intervention ainsi que des autres ressources disponibles dans l'environnement immédiat de la classe pour faciliter les communications entre élèves et contribuer ainsi progressivement à une meilleure intégration, tout en facilitant leur apprentissage scolaire.

2.3. ORIENTATIONS DES DIFFÉRENTS PARTENAIRES EN RELATION AVEC LE PROCESSUS D'INTÉGRATION

Les orientations des différents partenaires de l'éducation par rapport à la réalité pluriethnique de l'école constituent une dimension intéressante à considérer, parce que, d'une part, elles peuvent expliquer en partie les mesures prises par l'école exposées dans la section précédente et, d'autre part, parce qu'elles nous renseignent sur l'importance accordée à l'intégration psychosociale des élèves par rapport à d'autres préoccupations.

Dans l'analyse de ces orientations, les attitudes, les croyances et les attentes des intervenants occupent une place prépondérante. En effet, ce sont les intervenants qui sont le mieux informés de la situation. Ils sont également les mieux placés, à cause de leur statut, pour influencer le fonctionnement de l'école. Nous présenterons des données concernant leur degré d'attachement à l'école pluriethnique, leurs conceptions des besoins et difficultés spécifiques à la réalité pluriethnique ainsi que les changements qu'ils préconisent.

L'analyse des données recueillies auprès des élèves permettra de voir si leurs attentes face à la réalité pluriethnique se limitent à l'adaptation fonctionnelle ou vont dans le sens d'une meilleure intégration.

Nous compléterons cet exposé des orientations par l'examen de quelques données concernant les changements souhaités par les parents en vue d'améliorer leurs relations avec l'école. Enfin, des données concernant la position des parents québécois de vieille souche sur ce que l'école devrait faire au sujet de la représentation ethnique seront également présentées.

2.3.1. DEGRÉ D'ATTACHEMENT DES INTERVENANTS À L'ÉCOLE PLURIETHNIQUE

Dans quelle mesure les intervenants sont-ils à l'aise dans leur milieu? Travaillent-ils dans une école pluriethnique par choix délibéré ou simplement parce qu'ils y ont été affectés? Désirent-ils changer de milieu et quels sont les motifs à la base de leur préférence pour une école pluriethnique ou monoethnique?

Les réponses à ces interrogations permettent de voir dans quelle mesure ils sont attachés à leur école. L'attachement des intervenants à l'école pluriethnique conditionne certainement, bien que dans une mesure difficile à déterminer, leur engagement à rechercher des solutions adéquates aux problèmes d'intégration et d'apprentissage propres à la clientèle pluriethnique.

Deux questions distinctes nous aident à cerner le degré d'attachement des intervenants à l'école pluriethnique. Ces deux questions ont été soumises dans le questionnaire écrit. La première était formulée en ces termes: "Qu'est-ce qui vous a incité à travailler dans une école pluriethnique?" Elle proposait une série de choix de réponses. La seconde question, formulée de façon ouverte, permettait à l'intervenant d'exprimer sa préférence pour une école monoethnique ou pluriethnique et de la justifier. Elle s'énonçait comme suit: "Si vous en aviez la possibilité, aimeriez-vous mieux travailler dans une école monoethnique? Pourquoi?"

La répartition des choix de réponses à la première question nous éclaire sur les raisons qui ont amené les intervenants à travailler dans une école pluriethnique. En regroupant les réponses, nous

pouvons également déterminer la proportion de ceux qui ont réellement choisi de travailler dans une telle école.

Selon les résultats présentés au tableau II.17, 85,6 % des répondants n'ont pas choisi de travailler dans une école pluriethnique. Alors que 42,8 % des intervenants oeuvraient dans l'école avant qu'elle ne devienne pluriethnique, 38 % ont été affectés à cette école en vertu de certaines stipulations de leur contrat de travail et les autres (19,2 %) invoquent le fait qu'il s'agissait du seul emploi disponible. Par ailleurs, la plupart des intervenants ayant choisi spécifiquement ce type d'école mentionnent leur désir de travailler avec une clientèle pluriethnique ou l'attrait d'un défi nouveau.

Les intervenants sont-ils attachés à l'école pluriethnique en dépit du fait qu'ils n'ont pas choisi d'y travailler? L'examen des réponses à la seconde question nous amène à le croire. En effet, seulement un cinquième (21,6 %) des 190 répondants à cette question préféreraient travailler, s'ils en avaient le choix, dans une école monoethnique. Alors que la proportion atteint 24,2 % au primaire, elle est limitée à 18,7 % au secondaire. Selon les quelques commentaires (33) émis par ces éducateurs pour justifier leur position, ils invoquent principalement les difficultés de communication avec les élèves (57,6 %), l'inadaptation du matériel disponible et des programmes d'enseignement (27,3 %) et diverses autres raisons (15,1 %).

Les intervenants ne désirant pas changer d'école représentent 78,4 % des répondants. Les commentaires (N = 94) exprimés pour justifier cette préférence indiquent que ce milieu apporte un enrichissement culturel (66 %) et que la présence d'élèves de diverses origines ethniques est très stimulante. Cependant, 15,9 % des interventions soulignent l'intérêt à

TABLEAU II.17

Raisons ayant amené les intervenants scolaires à travailler dans une école pluriethnique

Raisons des intervenants \ Niveaux scolaires	Primaire		Secondaire		Total	
	N	%	N	%	N	%
Raisons des intervenants n'ayant pas eu le choix						
Présence dans l'établissement avant qu'il devienne une école pluriethnique	28	33,3	43	52,4	71	42,8
Déplacement de main-d'oeuvre	37	44,0	26	31,7	63	38,0
Seul emploi disponible	11	13,1	11	12,2	21	12,6
Autres raisons	8	9,5	3	3,7	11	6,6
Total	**84**	**100**	**82**	**100**	**166**	**100**
Raisons des intervenants ayant eu le choix						
Par goût de travailler avec une clientèle pluriethnique	10	40,0	7	41,2	17	40,5
Possibilité de formation	0	0	2	11,8	2	4,8
Défi nouveau	10	40,0	6	35,3	16	38,1
Autres raisons	5	20,0	2	11,8	7	16,7
Total	**25**	**100**	**17**	**100**	**42***	**100**

* Quatorze répondants ont sélectionné deux choix de réponses dans cette section du questionnaire, ce qui explique le manque de concordance entre le nombre de répondants et le nombre de réponses.

travailler auprès d'enfants, quelle que soit leur appartenance ethnique. Enfin, 2,1 % des commentaires expriment différentes raisons personnelles. Les réponses suivantes illustrent les raisons fréquemment invoquées pour justifier le désir des intervenants de rester dans leur école pluriethnique:

> *"Le vécu actuel nous offre cette ouverture à différentes ethnies. Il nous est impossible de faire marche arrière."*
>
> *"Il y a de nombreux défis à relever et une plus grande effervescence du vécu que dans un milieu monoethnique."*
>
> *"La réalité de la société et de la ville correspond à ce que je vis à l'école."*
>
> *"J'aime le contact avec les jeunes Néo-Québécois, avec tout ce que ces jeunes peuvent nous apporter."*

Ces résultats indiquent clairement qu'une très grande majorité des éducateurs interrogés sont satisfaits d'intervenir dans une école pluriethnique, puisqu'ils ne désirent pas la quitter même si, au départ, ils n'ont pas choisi ce genre d'établissement. Les motifs qu'ils invoquent confirment ce sentiment d'attachement à leur milieu professionnel qu'ils jugent enrichissant et stimulant. Ces données sont d'autant plus intéressantes qu'un bon nombre d'autres données recueillies dans le cadre de cette enquête indiquent que les intervenants sont conscients de plusieurs difficultés et problèmes liés à l'adaptation des élèves et à leurs connaissances limitées en français. L'attitude d'ouverture que sous-tendent les commentaires des intervenants qui ne désirent pas changer d'école a certainement un impact sur la qualité de leur engagement professionnel et personnel

face à la clientèle pluriethnique et sur leur propension à s'impliquer dans un processus de changement éventuel.

2.3.2. CONCEPTION DES BESOINS ET DIFFICULTÉS SPÉCIFIQUES À LA RÉALITÉ PLURIETHNIQUE DE L'ÉCOLE, SELON LES INTERVENANTS

Comment les intervenants se représentent-ils les besoins spécifiques à l'école pluriethnique? Sont-ils définis à partir des élèves ou plutôt à partir de l'organisation? Quelle place occupent les besoins plus directement reliés à l'intégration des élèves? Quelle conception de l'adaptation ou de l'intégration des élèves se dégage de la façon dont ils décrivent les difficultés qu'ils rencontrent dans leur enseignement ou leur intervention auprès d'élèves de différentes origines?

Ce sont autant d'interrogations qui visent à identifier les croyances à la base des interventions délibérées auprès des élèves, lesquelles influencent directement le processus d'intégration aussi bien que le développement du français.

2.3.2.1. BESOINS PERÇUS PAR LES INTERVENANTS

À la question "Votre école a-t-elle des besoins spécifiques à cause de sa clientèle pluriethnique?", la quasi-totalité, soit 91,3 % des intervenants (N = 172) répondent de façon affirmative. Précisons qu'il n'y a pas de différence significative entre le primaire et le secondaire. Si l'on examine séparément les résultats du primaire, on relève toutefois des variations significatives selon la densité ethnique de

l'école. C'est dans les écoles à forte densité ethnique que l'on trouve la plus grande proportion d'intervenants qui affirment que l'école a des besoins spécifiques à cause de sa clientèle pluriethnique. Lorsqu'on leur demande de préciser la nature de ces besoins, on recueille de nombreux commentaires (N = 277). Près des deux tiers des besoins exprimés, soit 64,7 %, concernent directement les élèves de minorités ethniques. Un peu plus du tiers, soit 35,3 %, se rapportent à l'école, vue comme organisation. Analysons de plus près ces deux catégories de besoins.

a) Besoins des élèves de minorités ethniques

Les besoins des élèves perçus par les intervenants sont d'ordre cognitif (50 % des commentaires) et d'ordre socio-affectif (14,7 %).

Parmi les besoins cognitifs, on relève principalement ceux liés à l'apprentissage de la langue française, comme l'indique le tableau II.18.

Les points de vue des enseignants du primaire et du secondaire rapportés ici aident à mieux comprendre leur analyse des besoins cognitifs des élèves:

> *"Certains étudiants auraient besoin, quand ils arrivent ici, d'avoir une meilleure base en français, moi ce que je trouve, c'est que les étudiants nous arrivent avec une connaissance inadéquate très souvent, parce que quand un étudiant est intégré en secondaire II ou IV, puis qu'il a de la peine à comprendre la langue, ça devient un handicap pas seulement en français, ça devient un handicap pour toutes ses matières; il y a des étudiants qui ont été mis dans des classes de voies allégées, alors qu'ils étaient des enfants très intelligents... Ils sont*

TABLEAU II.18

Besoins cognitifs des élèves de minorités ethniques perçus par les intervenants

Catégories d'élèves / Besoins des élèves	Besoins des élèves du primaire		Besoins des élèves du secondaire		Besoins de l'ensemble des élèves	
	N	%	N	%	N	%
Cours de langue française	33	43,4	24	40,0	57	41,9
Encadrement supplémentaire	21	27,6	23	38,3	44	32,4
Enseignement du vocabulaire de base	15	19,7	4	6,7	19	14,0
Besoin de connaître le milieu québécois	6	7,9	7	11,7	13	9,6
Autres besoins cognitifs de l'élève	1	1,3	2	3,3	3	2,2
Total	**76**	**100**	**60**	**100**	**136**	**100**

travaillants alors ils veulent apprendre, ils vont avoir une connaissance grammaticale qui peut être très bonne, mais la connaissance profonde de la langue, le sens d'un texte, la nuance, ça, ça prend des années avant d'être bon, alors il y a beaucoup de matières où ils sont pénalisés, car leur connaissance profonde de la langue est insuffisante..."

(un enseignant du secondaire)

"Bon, moi je dis qu'ils pourraient avoir, je ne sais pas comment ça pourrait fonctionner, mais les élèves qui arrivent là, ... ils devraient avoir, pas un cours de langue d'origine le samedi, ça serait un cours de français moi je dis ça, et au lieu de venir à la bibliothèque pour lire en français, ça devrait être un cours de français, moi je suggèrerais ça. Ils pourraient avoir une bonne heure de français, ça serait donné par un professeur de français, pour apprendre ce qui est important d'apprendre..."

(un enseignant du primaire)

Quant aux besoins socio-affectifs exprimés, ils se répartissent comme suit, selon un ordre d'importance décroissant:

- besoin de s'intégrer, de participer (N = 16);
- valorisation de soi (N = 12);
- recherche d'une identité culturelle (N = 11);
- autres besoins (N = 5).

Les résultats présentés ci-dessus soulèvent deux commentaires. Premièrement, le fait que la plupart des besoins exprimés en rapport avec la clientèle concernent l'apprentissage de la langue française, indique que les intervenants sont très conscients de l'importance de la maîtrise du français pour l'adaptation des élèves de minorités ethniques. La plupart ne

semblent cependant pas se rendre compte du rôle que peut jouer l'intégration sociale et psychologique de l'élève dans cet apprentissage, puisque une faible proportion d'entre eux mentionnent des besoins socio-affectifs. Tout se passe comme si la majorité des intervenants imaginaient que la maîtrise du français était la clé des problèmes d'adaptation. Par contre, ceux qui mentionnent des besoins socio-affectifs sont beaucoup plus conscients de l'influence de ces facteurs sur l'apprentissage scolaire en général. Les réponses transcrites ci-dessous expriment bien ce point de vue:

> *"... il y a une place plus grande à accorder à des rencontres pour nos étudiants, pour leur venir en aide, parce que souvent, si on leur vient en aide du point de vue personnel, ça va les faire débloquer au point de vue scolaire... si on les écoute parler, puis si on les écoute raconter leurs problèmes, puis si on essaie de trouver des solutions, et qu'au moins on montre un intérêt pour eux autres, je trouve qu'après il y a beaucoup de problèmes scolaires qui peuvent être réglés, parce que souvent ce qui bloque c'est des problèmes tout autres que des problèmes d'école. Puis après ça, c'est réglé, ils n'ont pas de misère à apprendre la langue..."*
>
> (une enseignante du secondaire)

> *"Moi, je ne sais pas, d'après mes réponses, vous allez voir si je suis une personne ouverte. Je suis bien placée pour comprendre ces enfants, je suis déjà une immigrante et puis je comprends très bien ces enfants, je comprends qu'ils ont de la difficulté dans la langue, je comprends qu'ils ont de la difficulté à s'intégrer, je comprends qu'ils ont de la difficulté parfois à se faire accepter,*

je comprends tout ça, alors moi, je leur parle beaucoup, je les laisse parler, je les touche... Je montre à mes élèves à se parler, à s'aimer, à se respecter, moi j'y tiens beaucoup à ça, l'écrit, plus tard. Quand tu es bien dans ta peau, tu produis, tu peux!"

(une enseignante du primaire)

Le deuxième commentaire au sujet de ces résultats concerne le fait que tous les besoins exprimés au sujet des élèves se rapportent aux élèves de minorités ethniques. Les intervenants ne semblent pas directement préoccupés par le fait que la réalité pluriethnique de l'école exige également un effort d'adaptation de la part des élèves québécois de vieille souche, puisqu'ils retrouvent à l'école pluriethnique des valeurs et des modes de relations interpersonnelles différents de ceux auxquels ils sont habitués. Notre commentaire doit cependant être considéré avec réserves, puisque l'énoncé de la question attirait l'attention du répondant sur "la clientèle pluriethnique", expression qui, pour beaucoup, évoque les élèves de minorités ethniques plutôt que l'ensemble des élèves de toutes origines.

b) Besoins se rapportant à l'école

Les besoins se rapportant à l'école ont été exprimés dans 35,3 % des 172 commentaires se rapportant aux besoins. Ils se répartissent de la façon suivante:

Besoins structurels (perfectionnement, période d'accueil prolongée, engagement de personnel de minorités ethniques, etc.)	18,8 %
Besoins matériels et financiers	8,5 %

Besoins relationnels (activités favorisant la communication interculturelle, information sur les groupes ethniques, échanges)	6,3 %
Besoins pédagogiques (adaptation des programmes, orientation des élèves)	1,8 %

Les besoins organisationnels sont très diversifiés. Ils évoquent des mesures administratives consistant soit à modifier le fonctionnement de services existants, soit à offrir de nouveaux services. La plupart des services mentionnés concernent le développement du français.

Quant aux besoins relationnels, ils concernent l'amélioration des communications entre élèves, professeurs, parents, etc. La plupart des commentaires évoquent diverses formes d'activités susceptibles d'améliorer la communication interculturelle, principalement sur le plan linguistique.

2.3.2.2. DIFFICULTÉS PERÇUES PAR LES INTERVENANTS

Les enseignants ont également eu l'occasion de faire part des besoins plus spécifiquement reliés à leurs interventions, en réponse à une question leur demandant de décrire les difficultés rencontrées dans l'enseignement ou leur intervention auprès d'une clientèle pluriethnique. Sur 208 interventions verbales recueillies en réponse à cette question, près des trois quarts (73,6 %) mentionnent la présence de difficultés relatives à différents aspects de l'enseignement, tandis qu'un peu plus du quart (26,4 %) expriment l'absence de difficultés en rapport avec l'un ou l'autre de ces aspects. Le tableau II.19 indique la répartition des différents types de difficultés rencontrées.

TABLEAU II.19

Difficultés rencontrées dans l'enseignement à une clientèle pluriethnique, selon les intervenants

Catégories d'intervenants / Difficultés rencontrées	Intervenants du primaire		Intervenants du secondaire		Ensemble des intervenants	
	N	%	N	%	N	%
Matériel	8	10,7	2	2,6	10	6,5
Activités pédagogiques	51	68,0	58	74,4	109	71,2
Évaluation	5	6,7	3	3,8	8	5,2
Discipline	3	4,0	5	6,4	8	5,2
Autres	8	10,7	10	12,8	18	11,8
Total	**75**	**100**	**78**	**100**	**153**	**100**

Les difficultés rattachées aux activités pédagogiques méritent un examen plus attentif, puisque les deux tiers des commentaires entrent dans cette catégorie. Comme pour les besoins exprimés, presque toutes les difficultés en relation avec les activités pédagogiques concernent l'enseignement et surtout l'apprentissage du français (76,5 %). Il s'agit de difficultés de compréhension, de la nécessité de ralentir le rythme, de "travailler" la prononciation, etc. Les réponses suivantes expriment bien les difficultés rencontrées en relation avec le manque de maîtrise du français:

- *"La plus grande difficulté, c'est celle de la compréhension, que les élèves ne comprennent pas toujours ce que tu dis, que les élèves ne sont pas prêts à recevoir ce cours-là parce qu'ils ne maîtrisent pas la langue, c'est la plus grande difficulté. Une fois cette difficulté-là surmontée, tu peux fonctionner très très bien, c'est la base."*
  (un enseignant du primaire)

"Là, ça peut être des difficultés au niveau pédagogique, ça serait quand il faut expliquer des mots du vocabulaire de base, avec des termes qu'ils ne connaissent pas. Plutôt que de simplement leur donner l'activité, puis allez-y!, il faut tenir compte qu'il y a un grand nombre de mots ou même de contextes, qu'il faut expliquer plus qu'avec des enfants qui seraient de culture québécoise... il faut tenir compte de ça avant de commencer une activité."
(une enseignante du primaire)

D'autres professeurs par contre, mais il s'agit d'une faible minorité, reconnaissent que certaines difficultés qu'ils rencontrent sur le plan pédagogique sont attribuables aux différences culturelles:

"La difficulté sur le plan pédagogique, c'est peut-être le manque de connaissance de ces ethnies-là, de la mentalité, de la façon de les aborder sans les heurter. Il y a aussi quelque chose dans l'enseignement qui me rend un peu malheureuse, c'est de ne pas savoir tirer parti de la richesse de ces enfants-là."

(une enseignante du primaire)

"Disons qu'en histoire du Canada, où des fois on a tendance à faire appel un petit peu au sens patriotique, des fois on s'aperçoit que la moitié de notre classe dans le fond n'a pas de racines ici. C'est sûr que ça change un peu la mentalité, on leur parle de ce qui se passait autrefois, des Canadiens français qui se faisaient laisser de côté par les anglophones. Vois-tu les élèves de minorités ethniques, eux autres, ça n'a pas d'impact sur eux du tout. Je peux dire là-dessus que ça demande une adaptation. Peut-être que ça nous force d'être objectif d'un côté, ça a peut-être ça de bon, c'est qu'on n'a pas l'avantage émotif de soulever leur intérêt par ces choses-là, ça leur dit rien évidemment."

(un enseignant du secondaire)

Invités à préciser les causes des difficultés rencontrées, les enseignants mettent également l'accent sur le manque de maîtrise du français de la part des élèves de minorités ethniques. Parmi l'ensemble des commentaires, 54,7 % portent sur cette cause (N = 175). Les commentaires concernant les autres causes auxquelles on attribue les difficultés se répartissent comme suit, selon un ordre d'importance décroissant: les différences culturelles (24,2 %), le manque d'intégration (4,4 %), le contexte social et culturel de l'élève (4,4 %), l'inadaptation

des programmes (3,7 %), le fait de provenir d'un système d'éducation différent (3,1 %) et quelques autres causes (5,5 %).

Il est frappant de constater que les difficultés sont attribuées aux caractéristiques des élèves eux-mêmes et non à celles de l'école ou de l'enseignement dispensé. On met davantage l'accent sur l'inadaptation des élèves que sur l'inadaptation de l'école, des programmes et des méthodes d'enseignement.

En résumé, la conception des besoins spécifiques rattachés à la clientèle pluriethnique exprime une nette préoccupation pour les besoins linguistiques des élèves. Les besoins socio-affectifs qui jouent un rôle important dans le processus d'intégration aussi bien que dans l'apprentissage des élèves n'occupent qu'une place restreinte. Cette tendance à accorder la priorité aux besoins linguistiques est confirmée par la description des difficultés rencontrées dans l'intervention ainsi que par les causes auxquelles ces difficultés sont attribuées. L'ensemble de ces données permettent d'étayer l'hypothèse déjà émise précédemment selon laquelle la plupart des intervenants considèrent la maîtrise du français comme le facteur déterminant de l'adaptation et de l'intégration des élèves. Il s'agit de voir maintenant si les attentes qu'ils expriment confirment cette orientation.

2.3.3. ATTENTES DES PARTENAIRES EN RELATION AVEC L'INTÉGRATION

2.3.3.1. CHANGEMENTS SOUHAITÉS PAR LES INTERVENANTS

Deux questions visaient à établir si les intervenants souhaitent des changements en relation avec différents aspects qui peuvent avoir un impact sur

l'intégration et aussi à recueillir leurs suggestions sur les moyens concrets à mettre en oeuvre.

La première question concernait l'adaptation de l'école à sa clientèle pluriethnique. Elle était formulée comme suit: "Souhaitez-vous certains changements dans votre école pour qu'elle puisse s'adapter à la clientèle pluriethnique?" Dans des sous-questions, on demandait aux répondants de se prononcer sur les changements souhaités en rapport avec des aspects spécifiques de la réalité de l'école comme les services aux élèves, la composition du personnel, les programmes, etc.

Les réponses apportées à cette question font clairement ressortir le désir de changement ressenti par les intervenants puisque plus des trois quarts (82,6 %) des 172 répondants affirment que des transformations sont nécessaires.

Le tableau II.20 présente la répartition des aspects spécifiques sur lesquels ces changements devraient porter.

Il s'agit surtout de modifications en relation avec le personnel: une meilleure formation, l'augmentation du nombre d'intervenants, une meilleure représentativité ethnique et un soutien pédagogique adéquat. Une très forte proportion des changements désirés concernent les services aux élèves en relation avec l'apprentissage linguistique comme des cours de français, du rattrapage, l'amélioration des classes d'accueil.

Ces données confirment l'importance majeure accordée par les intervenants à l'offre de services permettant l'amélioration du français. Les changements concernant le matériel et les programmes soulignent également cette importance.

TABLEAU II.20

Changements souhaités par les intervenants pour une meilleure adaptation de l'école à la clientèle pluriethnique

Changements souhaités	N	%
Personnel (formation, composition)	70	31,1
Plus de services et amélioration des services existants	58	25,8
Matériel	27	12,0
Programmes	20	8,9
Méthodes pédagogiques	13	5,8
Autres changements	37	16,4
Total	**225**	**100**

Les extraits d'entrevues suivants expriment ces désirs de changements de façon plus concrète:

"Il faudrait des cours de français et des moyens pour savoir comment montrer aux enfants. Des fois, on essaie par tous les moyens, on sait qu'avec du matériel audio-visuel ça se fait, mais si c'était vraiment organisé pour que ça soit une période juste du langage français... même qu'il y a des Québécois qui en ont besoin."

(une enseignante du primaire)

"J'aimerais qu'il y ait plus de matériel. Alors, chacun aurait son matériel, c'est déjà beaucoup pour l'enseignant de préparer ses lieux, ses choses. Vu que les parents ne peuvent les aider à la maison, il faut vraiment qu'il y ait du matériel pour travailler."

(une enseignante du primaire)

"... que les programmes soient un peu plus adaptés. Il devrait y avoir juste un parallèle dans le programme parce qu'il y a beaucoup de communautés allophones avec qui on doit être moins exigeant au niveau du programme parce que l'élève ne peut pas faire le programme au complet... Les examens aussi doivent être moins exigeants. Actuellement, mes élèves passent les examens du Ministère, les allophones souvent échouent."

(un professeur de français du secondaire)

Si ces données confirment l'importance accordée à l'apprentissage du français, le grand nombre de réponses exprimant des souhaits de changement en relation avec le personnel reflète une préoccupation plus large. Sans qu'ils l'expriment de façon précise, les intervenants semblent conscients de la complexité des

enjeux que représente l'adaptation à une clientèle pluriethnique, puisqu'ils réclament une préparation et un encadrement plus adéquat ainsi qu'une meilleure représentation ethnique. Les citations suivantes illustrent ces préoccupations:

"Il faudrait qu'on ait un peu plus de personnes formées, spécialement formées pour s'adresser à ces groupes-là. Au niveau de la formation du personnel, que ces gens-là soient plus compétents. Et qu'on ne prenne pas un prof cette année, et qu'on lui dise toi, l'année prochaine, tu vas t'occuper des immigrants, et tu vas avoir deux petits groupes de 20. C'est beau, c'est facile d'approche mais je n'ai aucune formation pour faire ça. Qu'est-ce que je vais leur dire? Qu'est-ce que je vais leur faire? Comment je vais connaître leurs problèmes? Moi, je suis habitué à enseigner la langue à des francophones, il faut avoir une formation pour enseigner la langue, c'est quasiment une langue seconde pour eux, c'est l'enseignement du français presque comme langue seconde, alors il faut que j'aie une formation pour avoir une approche non pas directive mais une approche plus douce, pour voir où se situent les difficultés."

(un enseignant du secondaire)

"Il nous faut d'autres rencontres pour la connaissance des ethnies comme telles, mais vraiment pas sur nos journées pédagogiques, on en a déjà peu. Il faudrait vraiment être libérés en dehors des journées pédagogiques pour la connaissance des ethnies..."

(une enseignante du primaire)

"Je ne pense pas qu'on puisse parler de changements; mais admettons, ça doit être intéressant d'avoir des enseignants de différentes cultures, au départ parce que certains enfants vont pouvoir s'identifier à ces gens-là. Mais avec les conventions collectives, ça ne fonctionne pas de cette façon-là. Idéalement, je le favoriserais..."

(un administrateur du primaire)

"... ce qu'il faudrait surtout, c'est utiliser du personnel qui est ouvert aux gens d'origines ethniques, qui les comprend, qui connaît leurs difficultés, qui sait ce que c'est qu'un groupe ethnique qui s'implante dans un autre pays. Celui qui n'est jamais sorti de sa petite ville, de son petit quartier, il ne sait pas les problèmes qu'ont les gens d'origines ethniques, il ne peut pas être sensibilisé à ça."

(une enseignante du primaire québécoise de vieille souche)

La seconde question visant à connaître les changements souhaités par les intervenants portait sur les relations interpersonnelles au sein de l'école. Elle était énoncée en ces termes: "Y a-t-il des changements que vous souhaitez sur le plan des relations entre les différentes personnes impliquées dans l'école?" Les différents partenaires étaient ensuite énumérés de manière à inciter le répondant à faire porter sa réflexion sur les différents modes d'interaction.

Deux tiers (66,9 %) des 175 intervenants ayant répondu affirment la nécessité de changements sur le plan relationnel. Une proportion plus élevée d'intervenants du secondaire souhaitent des changements. Quant à ceux qui déclarent qu'ils n'en désirent pas, ils invoquent comme raison le fait que les relations sont harmonieuses.

Le tableau II.21 met en évidence les changements souhaités dans les relations entre les différents types de personnes impliquées.

De ces résultats, il ressort clairement que c'est sur le plan des relations entre les intervenants et les parents d'une part et celui des relations entre l'école et les parents de minorités ethniques d'autre part que les améliorations sont jugées les plus urgentes. Les intervenants paraissent donc tout à fait conscients de l'importance des contacts soutenus avec les parents pour favoriser l'intégration et l'apprentissage des enfants. Les points de vue exprimés par les intervenants cités ci-dessous illustrent bien ces préoccupations:

> *"J'aurais souhaité qu'il y ait des changements au niveau des relations avec les parents, je pense que c'est plus difficile d'atteindre les parents... Pour attirer davantage de parents, faire des choses, comme prendre une journée quelconque et dire aux parents: nous recevons aujourd'hui; il y aura quelque chose de spécial pour les parents des élèves immigrants, si vous avez des explications particulières, il y aura là des interprètes avec lesquels vous pouvez vous expliquer dans votre langue d'origine, et puis faire part de vos doléances, faire part des choses que vous voudriez changer. Essayer d'attirer les parents et d'avoir vraiment le son de cloche des parents justement qui n'osent pas venir à l'école, alors qu'ils viendraient peut-être, s'ils savaient qu'il y aura quelqu'un qui leur parlera dans leur langue, et avec qui ils pourront s'expliquer très librement."*

(une professionnelle des services aux élèves du secondaire)

TABLEAU II.21

Changements souhaités par les intervenants quant aux relations entre les différents partenaires

Partenaires dans les relations	N	%
Intervenants et parents	34	25,4
Intervenants entre eux	28	20,9
École et parents de minorités ethniques	26	19,4
Élèves de minorités ethniques et élèves québécois de vieille souche	17	12,7
Intervenants et élèves de minorités ethniques	16	11,9
École et élèves de minorités ethniques	13	9,7
Total des commentaires	**134**	**100**

"Premièrement, pour l'intégration de ces étudiants-là, peut-être ça serait bon d'aller visiter l'enseignement qu'ils ont eu en classe d'accueil... Il faudrait peut-être aussi que les minorités ethniques soient représentées au niveau des parents, car la représentativité n'est pas ce qu'elle devrait être, ils devraient être présents partout où on veut avoir leur vision des choses, parce qu'il n'y a rien de mieux qu'une personne de minorité ethnique pour savoir les besoins des membres de sa communauté... Ça prend aussi des messages qui vont être envoyés dans leur langue à certains intervalles..."

(une enseignante du secondaire)

Les intervenants sont également assez nombreux à souhaiter plus de rencontres entre intervenants, afin de développer une meilleure collaboration et un consensus sur certains objectifs. Les personnes dont les propos sont rapportés ci-dessous soulignent bien la nécessité de cette concertation:

"D'abord entre les intervenants, qu'il y ait une grande collaboration, que tout le monde parle de la même chose. Quand il y a une enseignante qui ne voit pas l'importance qu'on parle français, ben je me dis il n'y a pas de suivi, et puis si tout le monde voyait vraiment l'importance qu'on parle français partout dans une école, et qu'on soit sensible aux différentes ethnies, qu'il a à l'intérieur de son groupe, alors tout le reste coulerait très très bien. Mais je pense que ça varie beaucoup... certains enseignants subissent, c'est-à-dire les enfants sont là, mais on ne s'attarde pas à bien connaître ce pourquoi l'enfant ne parle pas, ou ne s'exprime plus, je pense qu'il y a différentes cultures qui font que les enfants

sensibiliser les gens aux différentes cultures, mais les gens présentement essaient d'obtenir l'uniformité, mais je me dis non, partons des individus, ça va sûrement demander d'être plus attentive; puis je me dis pour rejoindre ces gens-là, il faut d'abord que tu les connaisses, alors va les chercher dans ce qu'ils sont, dans ce qu'ils aiment, puis il me semble que par la suite, l'apprentissage va être plus facile..."

(une administratrice du primaire)

"Ben, justement, si on avait nos journées pédagogiques, pour nous, pas pour d'autres choses, on aurait une meilleure relation, ça on ne l'a pas du tout, car depuis la venue des nouveaux programmes, on n'a aucune journée pédagogique où on peut se rencontrer, professeurs de même degré, ou encore professeurs d'autres degrés, ça c'est essentiel et important et ça on ne l'a pas du tout..."

(une administratrice du primaire)

Notons enfin qu'une proportion relativement peu élevée d'intervenants souhaitent des changements dans les relations interpersonnelles alors que, selon les données présentées dans la première section de ce chapitre, ils les jugent problématiques à certains égards. Tout se passe donc comme s'ils voyaient difficilement comment ces relations pourraient être améliorées.

2.3.3.2. CHANGEMENTS SOUHAITÉS PAR LES ÉLÈVES

Pour savoir dans quelle mesure et par rapport à quels aspects de la vie scolaire les élèves ressentent des besoins de changements, nous leur avons d'abord

ad -é une question générale, formulée comme suit: "Quels modifications ou changements aimerais-tu voir dans ton école?"

À cette question, les deux tiers des 116 élèves qui se sont exprimés, soit 67,2 %, ont répondu qu'ils désiraient des améliorations. Le désir de changements est exprimé de façon plus nette par les élèves québécois de vieille souche que par les élèves de minorités ethniques, dans une proportion de 82,2 %, comparativement à 57,8 % pour les élèves de minorités ethniques. Cette différence ne doit cependant pas être considérée comme un signe que les élèves de minorités ethniques sont plus satisfaits de la situation actuelle que les élèves québécois de vieille souche. Il se peut fort bien que les élèves de minorités ethniques se sentent moins à l'aise pour répondre à une question aussi générale sur le changement, pour des raisons tant linguistiques que culturelles. Les élèves québécois de vieille souche, pour leur part, sont soumis à des modèles éducatifs qui les habituent davantage à dire ce qu'ils veulent; de plus, ils peuvent répondre plus facilement à une question aussi large, étant donné leur aisance en français.

Les souhaits de changements mentionnés spontanément dans les réponses à cette question générale portaient sur les cours, le fonctionnement de l'école, les activités parascolaires et les relations interpersonnelles. Le tableau II.22 fait ressortir l'importance relative des changements dans chacun des domaines de la vie scolaire, pour chaque catégorie d'élèves.

Pour inciter les élèves à se prononcer sur les différents aspects de la vie scolaire, une série de sous-questions spécifiques ont été posées. Elles se rapportent aux cours en général, à l'enseignement du

TABLEAU II.22

Aspects de la vie scolaire pour lesquels des changements sont souhaités par les élèves (aspects mentionnés spontanément à la question générale)

Catégories d'élèves / Changements souhaités	Élèves québécois de vieille souche		Élèves de minorités ethniques	
	N	%	N	%
Dans les cours	10	25,0	11	12,8
Dans les activités parascolaires	6	15,0	13	15,1
Dans les relations interpersonnelles	6	15,0	25	29,1
Dans le fonctionnement de l'école	18	45,0	37	43,0
Total	**40**	**100**	**86**	**100**

français, aux règlements, aux services et aux relations entre les élèves. Les réponses à ces questions sont résumées dans le tableau II.23.

Il ressort explicitement du tableau II.23 que c'est par rapport aux relations entre élèves que la plus forte proportion d'élèves souhaitent des changements. De plus, les changements dans ce domaine sont réclamés par une proportion plus importante d'élèves de minorités ethniques, ce qui pourrait s'expliquer par le fait qu'ils se sentent moins intégrés et qu'ils ressentent plus fortement les tensions dans les relations interpersonnelles. Il faut cependant retenir que l'aspect relationnel revêt une grande importance pour tous les élèves. Quant aux suggestions concrètes qui ont été formulées, elles concernent l'augmentation des échanges et des activités communes entre groupes ethniques, les changements d'attitudes, ainsi que la diminution de la violence (verbale et physique) et du racisme. Les deux extraits d'entrevues présentés ci-dessous illustrent le type de changement souhaité:

"On peut faire des réunions entre les élèves pour parler de l'école, parce que, quand il s'agit de l'école, c'est tout le temps les professeurs qui se réunissent et ils disent on va faire ceci, mais ils ne demandent jamais aux élèves leurs opinions; puis aussi communiquer ensemble sous forme de réunions. Et que les élèves se réunissent et parlent de l'école, disent ce qui devrait changer, je trouve ça très bon..."

(un élève québécois de vieille souche)

"Ben, qu'on soit plus proche, le monde, et qu'on communique plus. Ça marche dans les corridors puis tu vois que tout le monde est séparé, j'aimerais qu'on soit plus unis. Dans le sens que ça soit plus chaleureux, plus accueillant, là; il y a du monde d'un

TABLEAU II.23

Position des élèves face aux changements en rapport avec différents aspects de la vie scolaire

Catégories d'élèves / Changements souhaités	Élèves québécois de vieille souche		Élèves de minorités ethniques		Ensemble des élèves ayant répondu	
	N	%	N	%	N	%
Dans les cours en général	28	39,6	46	47,4	74	51,4
Dans l'enseignement du français	19	43,2	45	44,1	64	43,8
Dans les règlements	20	42,6	32	31,4	52	34,9
Dans les services	25	65,8	55	53,9	80	57,1
Dans les relations entre élèves	30	66,7	66	71,7	96	70,1

bord, et du monde de l'autre bord. Peut-être qu'ayant plus d'activités le midi, pour que le monde s'échange, puis que ça se connaisse plus, et ils devraient faire un café étudiant avec des chaises plus confortables, pour qu'on soit plus à l'aise, ils ont ça dans les cégeps! Puis avec un café étudiant, il y aurait plus de monde qui irait et il y aurait plus d'échanges, plus de mélange. Comme ça, là, il n'y a pas d'activités, rien, donc tout le monde reste de leur côté, mais s'il y avait des activités, le monde se mélangerait et ça se connaîtrait plus, et peut-être que là, le monde parlerait plus, et ça s'ouvrirait plus."

(une élève de minorité ethnique)

Selon le tableau II.23, plus de la moitié des élèves souhaitent également des changements dans les services et les cours en général. Les principales suggestions concrètes qui ont été formulées en rapport avec ces deux aspects se rapportent aux méthodes d'enseignement, aux comportements des professeurs, à la longueur des cours, au besoin de cours de rattrapage, et à une aide accrue aux élèves plus faibles ainsi qu'aux élèves de minorités ethniques.

Des changements en rapport avec les cours de français sont également réclamés par une proportion importante d'élèves. Ils seront examinés plus en détail dans le chapitre consacré à la situation de la langue.

Les changements aux règlements, souhaités par les deux catégories d'élèves, concernent la santé et la cigarette. De plus, près des deux tiers des élèves de minorités ethniques qui demandent que des changements soient apportés aux règlements souhaitent des exigences plus grandes concernant les comportements

des élèves et des sanctions appropriées. Il semble donc que les normes en matière de discipline soient plus strictes chez cette catégorie d'élèves.

Enfin des changements réclamés quant au fonctionnement de l'école (tableau II.22) concernent principalement l'aménagement de l'environnement physique (décoration, aération, davantage de fenêtres) et les horaires. De tels changements sont souhaités par les élèves des deux catégories.

L'ensemble des données recueillies au sujet des changements souhaités par les élèves met clairement en évidence le fait que les élèves sont très conscients de la nécessité d'améliorer les relations interpersonnelles afin de permettre une meilleure intégration des élèves, quelle que soit leur origine. Ils sont également nombreux à souhaiter des changements dans les cours et les services afin de favoriser un meilleur apprentissage en français.

Étant donné le degré de lucidité dont les élèves font preuve, nous pensons qu'une participation accrue des élèves à la gestion de l'école et de la classe pourrait avoir des effets bénéfiques sur l'intégration des élèves autant que sur leur apprentissage.

2.3.3.3. CHANGEMENTS SOUHAITÉS PAR LES PARENTS

Pour éviter d'allonger l'entrevue, une seule question a été adressée aux parents de minorités ethniques et aux parents québécois de vieille souche. Elle portait spécifiquement sur les relations entre les parents et l'école, étant donné que cet aspect de la vie scolaire les concerne de plus près.

Une autre question, adressée exclusivement aux parents québécois de vieille souche visait à identifier s'ils souhaitaient des changements au sujet de la représentation ethnique dans leur école, et dans quel sens.

La question sur les changements souhaités dans les relations entre les parents et l'école était posée après une question leur demandant d'évaluer leurs contacts avec l'école. Elle était énoncée ainsi: "Quelles suggestions ou solutions proposez-vous pour améliorer ces contacts dans l'avenir?" Moins de la moitié (45,6 %) des 125 parents ayant répondu ont formulé des suggestions de changements au sujet des relations entre les parents et l'école. Le fait que seulement une minorité de parents des deux catégories souhaitent des changements peut s'expliquer par le contexte dans lequel la question a été posée. En effet, il est intéressant de rappeler ici qu'une très forte proportion de parents des deux catégories (86,5 %) jugent que leurs relations avec l'école sont bonnes. Il est tout à fait logique, dans ces conditions, qu'ils ne soient pas portés à suggérer des changements. Quant aux suggestions concrètes qui ont été formulées, elles vont dans le sens d'une augmentation des rencontres avec les professeurs, d'une meilleure écoute et d'une plus grande consultation des parents sur différents aspects de l'enseignement. Il semble donc y avoir, chez une proportion substantielle de parents, une volonté explicite d'être davantage associés à la vie scolaire.

Les citations suivantes illustrent bien cette détermination:

"J'aimerais m'intéresser plus aux contacts avec l'école, donc trouver du temps pour faire partie d'un comité de parents ou autre, parce que je trouve ça très important et intéressant. Du côté de l'école, chaque

de créer une activité à l'école qui fait qu'on puisse y prendre part, parce que c'est pas suffisant que de participer à un comité. Comme par exemple, un colloque sur quelque chose de contemporain, ou autre chose qui fait qu'on peut échanger des points de vue entre enseignants et parents et même parfois les élèves peuvent prendre part, comme ça c'est un courant d'idées et non seulement questionner sur ce que fait l'enfant, comment il évolue."

(un parent d'élève de minorité ethnique du niveau primaire)

"C'est certainement avantageux, il devrait y avoir plus de parents de minorités ethniques, c'est parce que c'est eux qui ont des besoins, nous on est né ici, on a tout à notre avantage, puis on peut pas connaître leurs besoins, si eux ne l'expriment pas vraiment. Puis ce n'est pas facile pour un enfant, ni pour les parents, surtout quand ils sont nés ailleurs, de s'adapter à un nouveau pays, puis c'est très difficile, ça doit être très pénible. Je pense que l'école devrait avoir des traducteurs pour franchir les barrières linguistiques qui peuvent exister..."

(un parent québécois de vieille souche)

En ce qui concerne la question sur les changements souhaités dans la représentation ethnique, qui, rappelons-le, a été adressée uniquement aux parents québécois de vieille souche, elle était formulée comme

suit: "Selon vous, qu'est-ce que l'école devrait faire au sujet de la représentation ethnique

- du personnel de l'école?
- du nombre des élèves?"

Les réponses (N = 62) à la première partie de la question concernant la représentation du personnel se répartissent de la façon suivante:

- Il faudrait engager plus de personnel de minorité ethnique.	27,4 %
- C'est la compétence qui doit primer sur la représentation ethnique.	22,6 %
- Les professeurs actuellement en place sont bons, ils font tout leur possible.	21,0 %
- Il faudrait augmenter le personnel régulier ou spécialisé.	14,5 %
- Autres suggestions (perfectionnement, encadrement, information, etc.)	14,5 %

On remarque qu'un peu plus du quart des parents seulement sont conscients de la nécessité d'assurer une meilleure représentativité ehtnique du personnel. La plupart des parents ne semblent pas saisir l'importance que peut avoir la présence de personnel de minorité ethnique pour faciliter l'intégration psychosociale des élèves.

En ce qui concerne la sous-question portant sur la représentation ethnique au sujet du nombre d'élèves, elle a entraîné deux sortes de commentaires. Certains parents font des suggestions en rapport avec l'encadrement des élèves, alors que d'autres expriment

plutôt une attitude générale face à la présence d'élèves de minorités ethniques. Voici la répartition des 42 réponses apportées par les parents québécois de vieille souche:

- Il faudrait diminuer le nombre d'élèves par classe. 38,1 %
- La situation actuelle est satisfaisante. 33,3 %
- Il est important qu'il y ait des francophones dans la classe. 7,1 %
- Il faudrait répartir les élèves selon le niveau. 4,8 %
- Autres 16,7 %

Une bonne proportion de parents québécois de vieille souche sont donc conscients de la nécessité d'offrir un meilleur encadrement aux élèves et formulent des suggestions qui vont dans ce sens.

L'examen de l'ensemble des données se rapportant aux attentes des différents partenaires fait ressortir la diversité des changements souhaités, selon la position qu'occupent les différentes catégories de répondants.

Les intervenants souhaitent surtout des changements qui ont une relation directe avec l'apprentissage du français: services, programmes, matériel et méthodes d'enseignement. Ceci renforce donc l'hypothèse concernant l'importance déterminante accordée au facteur linguistique. Cependant, ils expriment également des préoccupations plus larges: meilleure représentation ethnique du personnel, formation adéquate, collaboration plus étroite entre intervenants et surtout avec les parents.

Les élèves, pour leur part, mettent nettement l'accent sur les changements nécessaires à l'amélioration des relations entre élèves de diverses origines et font des suggestions concrètes à cette fin. Une proportion importante d'entre eux souhaitent également des changements dans les cours et les services, afin d'assurer un meilleur apprentissage en français surtout, mais aussi dans les autres matières.

Quant aux parents, les données limitées dont nous disposons indiquent qu'ils souhaitent plus de rencontres avec les professeurs ainsi qu'une participation accrue à la vie de l'école. De plus, les parents québécois de vieille souche désirent un meilleur encadrement des élèves, eu égard aux besoins spécifiques de la clientèle allophone. Cependant, seulement le quart d'entre eux voient la nécessité d'assurer une meilleure représentation ethnique du personnel.

SYNTHÈSE DES ORIENTATIONS DES DIFFÉRENTS PARTENAIRES EN RELATION AVEC LE PROCESSUS D'INTÉGRATION

Quelles sont les orientations des différents partenaires de l'éducation face à la réalité pluriethnique de l'école? Reflètent-elles les mesures prises en mettant l'accent presque exclusivement sur l'apprentissage du français ou traduisent-elles également des préoccupations liées à l'intégration psychosociale des élèves?

Nous avons tenté de répondre à ces interrogations en analysant de plus près les orientations des intervenants, étant donné la position stratégique qu'ils occupent dans l'école. Pour connaître les orientations des élèves et des parents, nous nous sommes limités à l'examen de données concernant leurs attentes face aux changements à apporter.

Les orientations des intervenants traduisent un attachement très net à leur école pluriethnique, en dépit du fait que la plupart d'entre eux n'ont pas choisi d'y travailler. Ils trouvent le milieu stimulant en raison des nombreux défis à relever. Nous pensons que cet attachement peut avoir un impact très positif sur leur engagement professionnel et personnel, tout particulièrement s'il s'insère dans une démarche collective.

Par ailleurs, lorsqu'on examine les conceptions des intervenants en regard des besoins spécifiques à la réalité pluriethnique de l'école, on s'aperçoit que les besoins cognitifs des élèves en français sont au premier plan. Cette tendance est confirmée par la description des difficultés rencontrées ainsi que par les causes auxquelles ces difficultés sont attribuées. Ces conceptions sont donc parfaitement en accord avec les mesures prises. Elles permettent d'étayer l'hypothèse selon laquelle les intervenants considèrent la maîtrise du français comme le facteur déterminant de l'adaptation et de l'intégration des élèves.

Cependant, les attentes que les intervenants expriment face aux changements s'insèrent dans une problématique plus vaste qui va au delà de la nécessité d'améliorer l'apprentissage du français, tout en accordant à cet aspect une grande importance. C'est ainsi qu'une grande proportion d'intervenants souhaitent des changements en relation avec le personnel: une meilleure formation, plus de ressources professionnelles, une meilleure représentativité ethnique du personnel et un soutien pédagogique adéquat. Ils sont également très nombreux à souhaiter de meilleurs services aux élèves en relation avec l'apprentissage du français. Par rapport aux relations interpersonnelles, ils désirent surtout une amélioration des contacts avec les parents, ainsi qu'une plus grande concertation entre les intervenants eux-mêmes. Toutefois, s'ils semblent très conscients de la nécessité

de collaborer entre eux et avec les parents pour assurer l'apprentissage et l'intégration des élèves, il n'en va pas de même pour les relations entre élèves, puisque seulement une faible proportion d'intervenants manifestent des désirs de changement dans ce domaine.

Les élèves, par contre, mettent nettement l'accent sur les changements à apporter dans les relations entre élèves de différentes origines. Pour eux, cet aspect de l'intégration semble prioritaire. Ils ne sous-estiment pas pour autant la nécessité d'améliorer l'apprentissage, puisqu'une proportion importante d'entre eux demandent des changements dans les cours et les services, en vue d'assurer un meilleur apprentissage en français comme dans les autres matières.

Quant aux parents considérés dans leur ensemble, leurs attentes rejoignent celles des intervenants en ce qui concerne la nécessité d'améliorer les relations entre la famille et l'école.

L'ensemble des données recueillies au sujet des orientations des différents partenaires nous permet donc d'affirmer qu'elles traduisent diverses préoccupations liées directement ou indirectement à l'intégration psychosociale des élèves. Bien que les intervenants se représentent les besoins des élèves comme étant essentiellement d'ordre linguistique, leur attachement à l'école pluriethnique et leurs attentes indiquent qu'ils sont conscients de la complexité des enjeux. Les élèves, pour leur part, expriment de façon non équivoque l'importance qu'ils attachent à l'intégration psychosociale des jeunes au sein de l'école.

CHAPITRE III

La situation de la langue française dans les écoles pluriethniques

L'analyse des résultats au sujet de l'intégration de la clientèle à l'école pluriethnique a démontré clairement l'importance prépondérante accordée par les intervenants à la question de l'apprentissage du français. Nous avons noté que la grande majorité des éducateurs avaient tendance à privilégier nettement le développement linguistique des élèves de minorités ethniques au détriment des facteurs psychosociaux de l'intégration. L'accent mis par les intervenants scolaires sur la problématique de l'apprentissage du français découle-t-il d'un environnement linguistique inadéquat par rapport aux besoins de la clientèle? La situation linguistique de l'école pluriethnique, de la famille et de la communauté favorise-t-elle l'apprentissage et le développement du français?

Tel qu'exposé dans la problématique, un ensemble complexe de facteurs influencent la situation de la langue française dans les écoles pluriethniques. En plus du problème de l'intégration, nous avons considéré, dans notre étude, la langue des interactions à l'école, dans la famille et dans la communauté, les interventions délibérées en faveur du développement du français à l'école et les orientations des différents partenaires de l'école face à la problématique de la langue.

Dans la présentation des résultats, nous effectuerons une première distinction entre l'usage linguistique de ces personnes à l'école, dans la famille et dans la communauté, en vue de saisir l'importance relative du français par rapport à l'anglais et aux langues d'origine. De plus, nous exposerons les perceptions des divers répondants au sujet du degré d'aisance linguistique des élèves et des parents. Dans la seconde section, nous décrirons les mesures qui sont susceptibles de favoriser le développement de la langue française dans le milieu scolaire et l'évaluation qu'en font les répondants. Enfin, dans la

troisième section du chapitre, nous présenterons les orientations de tous les partenaires de l'école face au développement linguistique de la clientèle.

3.1. DESCRIPTION DE L'USAGE LINGUISTIQUE DES RÉPONDANTS, À L'ÉCOLE, DANS LA FAMILLE ET DANS LA COMMUNAUTÉ, AINSI QUE LEUR DEGRÉ D'AISANCE

Les situations d'interaction à l'école, dans la famille et la communauté sont nombreuses et atteignent un degré de complexité difficile à cerner, spécialement au sujet d'une clientèle pluriethnique où les facteurs culturels et linguistiques jouent un rôle déterminant. Nous avons tenté d'identifier les modalités, les lieux et les moments de communication les plus représentatifs de l'environnement scolaire, mais aussi de la vie familiale et communautaire, avec l'objectif de décrire et d'analyser l'environnement linguistique des élèves.

Dans quelle diversité linguistique les élèves vivent-ils? Quel est le degré d'utilisation des langues employées par l'ensemble des répondants? Quel est le degré d'aisance linguistique des élèves et de leurs parents? Les milieux scolaire, familial et communautaire offrent-ils un environnement suffisamment riche pour favoriser l'apprentissage et le développement linguistique des élèves de minorités ethniques en français?

Étant donné le lien pouvant exister entre l'utilisation des langues et la compétence linguistique des individus, nous avons de plus enquêté sur le degré d'aisance des élèves en français, et aussi en anglais, langue souvent perçue en compétition avec le français dans les écoles.

Comme nous l'avons déjà mentionné à la fin du premier chapitre, nous exploiterons également ici les résultats d'une étude complémentaire que nous avons effectuée à la demande du Conseil de la langue française dans le but d'examiner la relation entre les usages linguistiques des élèves à l'école et le type d'environnement linguistique de la communauté desservie par les écoles. Les informations supplémentaires recueillies au cours de cette étude nous permettent de nuancer plusieurs résultats et de mieux comprendre les différences entre les comportements linguistiques des élèves de diverses écoles. Pour une consultation détaillée, rappelons que le rapport complet de cette étude est reproduit à l'annexe F.

Avant de décrire la situation de la langue dans les écoles pluriethniques de Montréal, nous aimerions revenir sur certains paramètres de l'échantillon. Nous pourrons ainsi mieux cerner la portée des résultats. Rappelons d'abord que, pour des raisons méthodologiques déjà énoncées au chapitre premier, nous avons limité, pour les interviews, notre échantillon d'élèves à ceux du secondaire. Les élèves du primaire, quant à eux, ont plutôt fait l'objet d'une observation simple. Des parents et des intervenants du primaire et du secondaire ont participé à l'enquête.

Nous voulons également préciser que les parents de minorités ethniques interviewés parlent 15 langues maternelles différentes dont les plus fréquentes sont le créole, l'arabe, l'italien, le vietnamien, l'espagnol, le grec, le portugais, le français et le chinois. Des élèves de minorités ethniques parlant quelque 20 langues maternelles différentes font partie de notre échantillon. Parmi les langues les plus représentées, nous retrouvons le créole, le français, l'espagnol, l'italien, le vietnamien, l'arabe, le cambodgien et le chinois. Un tableau de la répartition détaillée des répondants de minorités ethniques,

soit les parents et les élèves, selon leur langue maternelle, est présenté à l'annexe A (tableaux A-10 et A-11).

Même si ces résultats nous éclairent beaucoup au sujet des usages linguistiques des répondants en milieu pluriethnique, les limites de notre échantillon nous obligent à une certaine prudence quant à une généralisation des résultats. Cette mise en garde est particulièrement importante en ce qui concerne les parents de minorités ethniques, pour lesquels nous avons essuyé plusieurs refus de participation à l'enquête. Leur représentativité est par conséquent assez limitée.

3.1.1. DEGRÉ D'UTILISATION DU FRANÇAIS À L'ÉCOLE

3.1.1.1. SELON LES DIFFÉRENTS RÉPONDANTS

En premier lieu, nous présenterons les perceptions des intervenants scolaires du primaire et du secondaire ainsi que des élèves du secondaire qui se sont prononcés au sujet de l'utilisation des différentes langues dans l'ensemble des écoles de notre échantillon. Ensuite, nous exposerons, dans la deuxième partie, les résultats de l'observation directe effectuée auprès des élèves du primaire, lesquels ne faisaient pas partie de l'échantillon des répondants.

Les situations de communication à l'école ont été regroupées en deux catégories: la communication en classe et en dehors de la classe. Des indices correspondant au degré d'utilisation du français, de l'anglais et des langues d'origine ont été construits pour illustrer l'importance relative de chacune de ces langues. Nous avons retenu quatre situations d'interaction se déroulant en classe et en dehors de la

classe[1] pour la composition de chacun des indices linguistiques:

a) interactions des élèves et du personnel de l'école,
b) interactions des élèves d'un même groupe ethnique,
c) interactions des élèves d'un groupe minoritaire et de ceux d'autres groupes minoritaires,
d) interactions des élèves d'un groupe minoritaire et des élèves québécois de vieille souche.

Précisons que les élèves de tous les groupes ethniques se prononçaient sur leurs propres comportements linguistiques, alors que les intervenants scolaires donnaient leurs perceptions exclusivement au sujet des élèves de minorités ethniques. De plus, les intervenants scolaires ont décrit leurs propres comportements linguistiques en rapport avec des situations professionnelles formelles et informelles. Rappelons que nous avons recueilli ces données à l'aide d'un questionnaire écrit.

Un premier tableau présentant les indices de la fréquence d'utilisation des trois langues selon les intervenants illustre nettement la domination du français dans la presque totalité des situations. Une différence sensible est toutefois observée entre la perception des intervenants du secondaire et ceux du primaire, selon lesquels l'usage du français est plus fréquent.

Certaines données d'échantillonnage de l'étude complémentaire (voir l'annexe F) effectuée en relation avec la variable "environnement linguistique de la communauté" nous suggèrent une explication à cette

1. Dans les situations "hors classe", nous avons distingué des situations en milieu structuré (supervisé par un intervenant) et en milieu non structuré (corridor, cafétéria, cour de récréation, etc.).

différence de comportements linguistiques entre les élèves du secondaire et ceux du primaire, tels que perçus par les intervenants. En effet, la création de cette nouvelle variable indépendante nous a permis d'établir que deux écoles du primaire sur trois desservent une communauté où le français domine très nettement et que toutes les écoles du secondaire de notre échantillon sont situées soit dans des communautés à tendance bilingue (français et anglais), soit dans des communautés à tendance unilingue anglaise. La relation entre l'environnement linguistique de la communauté et l'usage linguistique des élèves à l'école, laquelle se traduit par la tendance des élèves à moins utiliser le français dans les écoles établies dans les communautés bilingues ou unilingues anglaises, explique pourquoi les élèves du secondaire de notre échantillon ont tendance à moins utiliser le français.

Le résultat de 2,3 à l'indice regroupant toutes les situations signifie que les élèves de minorités ethniques utilisent très souvent le français à l'école (de "souvent" à "toujours"). L'anglais et les langues d'origine, employés de façon équivalente, seraient plutôt utilisés "rarement", tel que l'illustre la

TABLEAU III.1

Indices du degré d'utilisation des différentes langues à l'école par les élèves de minorités ethniques, selon les intervenants*

Langues utilisées selon les intervenants des différents niveaux scolaires / Situations d'interaction		a) Avec le personnel	b) Entre les élèves d'une même ethnie	c) Entre les élèves de diverses ethnies	d) Entre les élèves de minorités ethniques et les élèves québécois de vieille souche	Ensemble des situations
Français	Ensemble des intervenants	2,8	1,7	2,0	2,5	2,3
	Intervenants du primaire	2,9	2,0	2,2	2,6	2,4
	Intervenants du secondaire	2,7	1,3	1,8	2,4	2,1
Anglais	Ensemble des intervenants	0,4	1,3	1,3	0,8	0,9
	Intervenants du primaire	0,3	1,1	1,0	0,7	0,7
	Intervenants du secondaire	0,6	1,5	1,6	1,0	1,2
Lanque d'origine	Ensemble des intervenants	0,3	1,6	0,9	—	0,9
	Intervenants du primaire	0,3	1,2	0,8	—	0,8
	Intervenants du secondaire	0,3	2,0	1,0	—	1,1

* Indices constitués à partir d'échelles ordinales en quatre points: toujours (3), souvent (2), rarement (1) et jamais (0).

valeur 0,9 du même indice[2]. Une analyse plus approfondie du tableau III.1 nous révèle que l'usage linguistique est plus nuancé dans certaines situations d'interaction. En effet, alors que le français domine nettement dans les situations (a) (relations avec le personnel) et (d) (relations avec les élèves québécois de vieille souche), nous observons une plus grande diversité linguistique pour les situations (b) (relations avec les élèves de son propre groupe) et (c) (relations avec les élèves de diverses ethnies). Selon l'estimation des intervenants scolaires, tant le français que les langues d'origine seraient utilisés de "rarement" à "souvent" dans les relations entre des élèves d'une même minorité ethnique (b). Dans cette situation, l'anglais, utilisé plutôt "rarement", occuperait la dernière place. Cependant, l'écart réduit entre les langues reflète un usage linguistique presque équivalent entre les trois langues. En effet, les valeurs des indices atteignent 1,7 pour le français, 1,6 pour les langues d'origine et 1,3 pour l'anglais.

---

2. Par ailleurs, les résultats de notre étude complémentaire indiquent que l'usage linguistique des élèves de minorité ethniques a tendance à varier sensiblement selon l'environnement linguistique de la communauté dans laquelle l'école est établie. En effet, plus le français domine dans la communauté, plus son usage est répandu à l'école. De la même façon, nous constatons que l'usage de l'anglais a tendance à augmenter dans les écoles desservant des communautés où l'anglais prédomine. Cependant, son degré d'utilisation ne dépasse jamais le point 1,4 de l'échelle (entre "rarement" et "souvent"). Les langues d'origine, quant à elles, semblent être utilisées plus fréquemment dans les écoles établies en milieu bilingue (français et anglais).

Par rapport à cette dernière situation, les perceptions des intervenants du secondaire se différencient sensiblement de celles des répondants du primaire. Alors qu'au secondaire, les langues d'origine domineraient les interactions des élèves d'une même minorité ethnique, le français occuperait le premier rang au primaire. Au secondaire, l'anglais serait la seconde langue utilisée et le français la dernière. Dans les écoles du primaire, ce sont les langues d'origine qui occuperaient la seconde place et l'anglais la dernière.

La réalité est quelque peu différente pour ce qui concerne la situation d'interaction des élèves de différentes minorités ethniques (c). Selon l'ensemble des intervenants, le français domine plus clairement avec une valeur de 2, mais l'anglais suit avec une valeur de 1,3. Les langues d'origine, quant à elles, occupent le dernier rang (valeur de 0,9). Les perceptions des intervenants des deux niveaux scolaires concordent assez bien au sujet de cette situation[3].

---

3. Le traitement statistique en rapport avec la variable "environnement linguistique de la communauté", exploitée dans notre étude complémentaire, révèle des différences significatives entre les trois catégories d'écoles pour presque toutes les situations d'interaction. Cependant, les nuances que ces résultats nous permettent d'apporter à notre analyse sont trop nombreuses pour être intégrées ici. Nous invitons plutôt le lecteur à consulter les synthèses de notre rapport complémentaire, ainsi que la synthèse et conclusion de ce même rapport pour obtenir des informations supplémentaires et saisir toute la portée de ces résultats. (Voir l'annexe F.)

Les résultats des élèves de minorités ethniques présentés au tableau III.2 nous révèlent que, globalement, la description des élèves s'accorde avec la perception des intervenants du secondaire. En effet, les élèves affirment aussi la prédominance du français dans la majorité des situations d'interaction analysées dans cette enquête. Néanmoins, dans la situation de communication entre les élèves d'une même minorité (b), les élèves affirment parler le français plus souvent que l'anglais comme deuxième langue, contrairement à la perception des intervenants scolaires que nous avons décrite plus haut. Tandis que l'anglais se limite à une valeur de 1,1 sur l'échelle, le français atteint 1,5. L'utilisation de la langue d'origine domine avec un indice de 1,6. L'écart réduit entre l'indice du français et de la langue d'origine illustre un usage presque équivalent.

Plus spécifiquement, une analyse approfondie des résultats présentés à l'annexe C (tableau C-1) révèle que les comportements linguistiques des élèves de minorités ethniques en classe et en dehors de la classe restent semblables. Cependant, les intervenants ne partagent pas le même avis au sujet de la situation (b) dans laquelle les élèves d'une même ethnie communiquent entre eux. Selon eux, les élèves de minorités ethniques utilisent moins le français en dehors de la classe (tableau C-2)[4].

Comment expliquer la différence de perception entre les élèves et les intervenants? Nous croyons qu'elle est probablement attribuable au fait que les enseignants ne connaissent pas avec précision le degré d'utilisation des langues dans les situations hors classe, puisqu'ils en sont virtuellement absents. De plus, dans un contexte où l'anglais et les langues d'origine peuvent être perçus en compétition avec le

4. Les résultats détaillés en rapport avec les perceptions des élèves québécois de vieille souche sont aussi présentés à l'annexe C (tableau C-3).

TABLEAU III.2

Indices du degré d'utilisation des différentes langues à l'école par les deux catégories d'élèves, selon les élèves eux-mêmes

Langues utilisées selon les élèves	Situations d'interaction	Avec le personnel	Avec les élèves de leur propre ethnie	Avec les élèves d'autres groupes ethniques	Avec les élèves québécois de vieille souche
Français	Élèves de minorités ethniques	2,7	1,6	2,1	2,6
	Élèves québécois de vieille souche	2,9	2,6	2,5	2,8
Anglais	Élèves de minorités ethniques	0,3	0,7	0,8	0,6
	Élèves québécois de vieille souche	0,7	1,1	1,1	0,7
Langue d'origine	Élèves de minorités ethniques	0,3	1,6	—	—

français, il est possible que les intervenants sous-estiment le degré réel d'utilisation du français.

Les comportements linguistiques des élèves québécois de vieille souche n'ont pas été décrits par les intervenants, principalement pour ne pas allonger le questionnaire, déjà très élaboré, et aussi parce que nous faisions l'hypothèse que ces élèves utilisaient presque exclusivement le français. Cependant, nous avons interrogé les élèves québécois de vieille souche eux-mêmes et, selon leurs réponses, également rapportées au tableau III.2, notre hypothèse se confirme.En effet, comme le démontre l'ensemble des indices, le français est presque exclusivement employé. Même dans les situations de communication avec les élèves de minorités ethniques, l'indice d'utilisation de l'anglais n'atteint que le point "rarement" de l'échelle (1,1).

Si nous comparons les résultats des deux catégories d'élèves, nous observons que leurs comportements linguistiques se différencient surtout dans les situations d'interaction (a), relations avec le personnel et (b), relations entre les élèves d'un même groupe ethnique. En effet, dans presque la moitié des situations illustrées au tableau III.2, nous observons une différence statistiquement significative du degré d'utilisation du français et de l'anglais. Selon ces résultats, les élèves de minorités ethniques utilisent l'anglais plus souvent dans leur communication avec le personnel de l'école et les autres élèves de leur propre groupe ethnique que les élèves québécois de vieille souche. De plus, les élèves de minorités ethniques emploient moins fréquemment le français que les élèves québécois de vieille souche lorsqu'ils parlent à leurs pairs de la même ethnie; ils ont plutôt tendance à recourir à leur langue d'origine.

Lorsque nous considérons les perceptions des élèves de minorités ethniques et des élèves québécois de vieille souche en rapport avec la variable de

l'environnement linguistique de la communauté, nous constatons que ces perceptions restent homogènes, à l'exception de la situation d'interaction des élèves avec le personnel (a). En effet, les élèves des deux catégories fréquentant les écoles qui desservent une communauté bilingue (français - anglais) utilisent plus le français que ceux des établissements en milieu anglophone. Les résultats détaillés sont exposés dans le rapport de l'étude complémentaire sur les usages linguistiques des élèves, présenté à l'annexe F.

Néanmoins, en dépit de cette dernière différence observable, leurs comportements sont fondamentalement semblables lorsqu'ils communiquent avec leurs pairs de la même ethnie puisque les deux groupes d'élèves ont tendance à utiliser leur langue maternelle, ce qui est naturel. De plus, nous croyons que l'utilisation presque exclusive du français par les élèves québécois de vieille souche peut devenir un facteur positif de développement du français dans l'école pluriethnique, surtout en dehors de la classe où les intervenants ont moins de prise. Cependant, ce rôle important pourra être joué à la condition, bien sûr, que les relations interethniques soient suffisamment nombreuses et harmonieuses.

Interrogés au sujet de leur propre usage linguistique, les intervenants affirment utiliser presque uniquement le français dans leurs communications formelles (en classe ou au bureau) ou informelles (en dehors de la classe, dans les corridors, etc.) avec les élèves de minorités ethniques. Une analyse plus détaillée des résultats présentés au tableau III.3 nous révèle que les répondants utilisent l'anglais un peu plus fréquemment au secondaire qu'au primaire. En effet, presque le quart des intervenants de ce niveau se prêtent à cette pratique tant dans les situations formelles qu'informelles, à l'exception de la situation de classe où les enseignants s'en tiennent davantage au français. La faible proportion des

TABLEAU III.3

Perceptions des intervenants scolaires de leur degré d'utilisation du français dans des situations formelles et informelles de communication avec les élèves de minorités ethniques

Situations de communication / Degrés d'utilisation des langues	Relations formelles avec les élèves de minorités ethniques				Relations informelles avec les élèves de minorités ethniques				Relations en classe avec les élèves de minorités ethniques			
	Intervenants du primaire		Intervenants du secondaire		Intervenants du primaire		Intervenants du secondaire		Intervenants du primaire		Intervenants du secondaire	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Toujours le français	84	83,2	72	76,6	91	90,1	73	77,7	67	94,4	52	85,3
Souvent le français et quelquefois l'anglais	17	16,8	14	14,9	9	8,9	16	17,0	4	5,6	4	6,6
Le français et l'anglais également	0	0	3	3,2	0	0	4	4,3	0	0	3	4,9
Souvent l'anglais et quelquefois le français	0	0	5	5,3	0	0	0	0	0	0	2	3,3
Toujours l'anglais	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0
Une autre langue	0	0	0	0	0	0	1	1,1	0	0	0	0
Total	**101**	**100**	**94**	**100**	**101**	**100**	**94**	**100**	**71**	**100**	**61**	**100**

répondants utilisant l'anglais, "aussi souvent" ou "plus souvent" que le français, est probablement attribuable aux réponses des professeurs d'anglais. Notons également qu'en rapport avec la variable "environnement linguistique de la communauté", "les intervenants scolaires privilégient nettement le français lorsqu'ils communiquent de façon formelle ou informelle avec les élèves de minorités ethniques, quel que soit le type d'école", selon les résultats de notre étude complémentaire (voir l'annexe F).

L'analyse très systématique des comportements linguistiques des différents partenaires du milieu scolaire nous a permis d'obtenir une représentation assez précise de l'utilisation des langues dans l'école pluriethnique. Cependant, cette description n'aurait pas été complète sans une attention spéciale portée à l'usage linguistique des élèves pendant les activités parascolaires, lesquelles occupent une place considérable dans la vie des élèves et peuvent ainsi devenir un atout important pour leur développement linguistique. L'analyse des habitudes linguistiques des élèves pendant les activités parascolaires présente donc un intérêt particulier et a fait l'objet d'une question spécifique au cours de l'entrevue.

À la suite d'une question au sujet de la participation aux activités parascolaires, dont les résultats sont exploités au chapitre précédent, nous avons demandé aux élèves d'identifier la langue surtout utilisée pendant ces activités. Tel qu'illustré au tableau III.4, presque les deux tiers des élèves affirment employer principalement le français; une faible proportion opte plutôt pour l'anglais ou leur langue d'origine. Les autres 17,6 % combinent plusieurs langues dans leur usage linguistique, dont le français qui occupe toujours une place relativement importante.

TABLEAU III.4

Langue parlée pendant les activités parascolaires, selon les élèves

Catégories d'élèves / Langues utilisées selon les élèves	Élèves de minorités ethniques		Élèves québécois de vieille souche		Ensemble des élèves	
	N	%	N	%	N	%
Français surtout	47	52,8	29	80,6	76	60,8
Anglais surtout	13	14,6	3	8,3	16	12,8
Langue d'origine surtout	11	12,4	0	0	11	8,8
Français et anglais	4	4,5	4	11,1	8	6,4
Français et langue d'origine	7	7,9	0	0	7	5,6
Anglais et langue d'origine	1	1,1	0	0	1	0,8
Français, anglais et langue d'origine	6	6,7	0	0	6	4,8
Total	**89**	**100**	**36**	**100**	**125**	**100**

Cependant, une étude plus attentive de ce tableau nous permet de constater une différence notable entre les habitudes linguistiques des deux catégories d'élèves. En effet, tandis que les élèves québécois de vieille souche utilisent surtout le français dans une proportion de 80,6 %, seulement 52,8 % des élèves de minorités ethniques affichent les mêmes comportements. La différence entre les deux catégories d'élèves est principalement imputable à la proportion d'élèves de minorités ethniques qui emploient surtout l'anglais ou surtout leur langue d'origine, soit autour de 14 % chacune.

Dans les activités parascolaires le français occupe encore une place prépondérante selon l'ensemble des élèves. Néanmoins, l'anglais et les langues d'origine demeurent fréquemment utilisés, surtout par les élèves de minorités ethniques. L'utilisation de l'anglais et des langues d'origine dans cette situation se comprend bien à la lumière de deux ensembles de résultats: ceux du chapitre précédent nous révélant que les élèves avaient tendance à former des sous-groupes ethniques, et ceux présentés plus haut au sujet des usages linguistiques des élèves lorsqu'ils communiquent avec leurs pairs de la même ethnie. En effet, les élèves expriment clairement une tendance à utiliser assez fréquemment leur langue maternelle quand ils se retrouvent entre eux et l'anglais quand ils communiquent avec les élèves d'autres minorités ethniques.

3.1.1.2. SELON LES DONNÉES D'OBSERVATION DIRECTE

Pour faire l'estimation du degré d'utilisation du français dans les situations scolaires informelles au primaire, nous avons inclus dans notre schéma d'observation présenté à l'annexe C un élément concernant la langue de communication lors des activités dans la cour de récréation et lors des repas pris en

commun. Rappelons que les observations ont été menées dans six écoles primaires faisant partie de notre échantillon.

Dans la cour de récréation, trois modes de regroupement ont été observés: les diades, les équipes de trois à six élèves et les grands groupes. Les équipes et les grands groupes constituent les formes de regroupement les plus fréquentes. Dans toutes les écoles observées, la langue de communication dans les grands groupes est le français.

Dans les équipes de trois à six élèves, c'est presque toujours le français qui est utilisé. L'anglais est utilisé occasionnellement dans certaines diades, selon les données recueillies dans quatre écoles sur six. Dans les deux autres écoles, l'anglais est utilisé assez souvent dans les diades, ainsi que dans certaines équipes mais de façon beaucoup moins fréquente que le français. Il faut mentionner que ces deux écoles sont situées dans un quartier où l'anglais prédomine. De plus, dans une de ces deux écoles, qui se trouve dans une zone où il y a une forte concentration de familles appartenant à la même communauté ethnique, nous avons observé l'utilisation occasionnelle de la langue d'origine, sans pour autant que celle-ci constitue un facteur de regroupement. En effet, dans ce cas comme dans celui où l'anglais est utilisé, les interactions au sein du groupe (grand groupe ou équipe) se déroulent simultanément en deux ou trois langues. Ainsi, certains élèves s'expriment tantôt en langue d'origine, tantôt en français ou en anglais selon la personne à laquelle ils s'adressent. Cependant, l'utilisation combinée de trois langues n'a été observée que dans une seule école. Selon les résultats obtenus, tout laisse à penser que l'utilisation combinée de deux ou trois langues ne fait que

refléter l'usage qui a cours dans la communauté environnante de l'école. Signalons enfin que, dans les deux écoles où l'anglais est présent, ce sont le plus souvent les élèves du second cycle qui l'utilisent.

Au cours des repas pris en commun, c'est également le français qui domine de façon très nette, bien que l'anglais soit utilisé occasionnellement entre deux élèves. Il convient de signaler que, dans cette situation, les contacts verbaux sont nettement plus fréquents que dans la cour de récréation, où la plupart des jeux exigent des enfants une activité physique intense, dans laquelle les communications verbales sont brèves et n'occupent qu'une place restreinte.

D'une façon générale, nous pouvons affirmer que ces données d'observation confirment la tendance dégagée de l'analyse des perceptions des élèves et des intervenants. Dans les situations informelles de communication hors classe, l'usage du français est prédominant. La langue d'origine et l'anglais sont utilisés dans certaines écoles primaires et, selon nos observations, cet usage se rencontre principalement chez les élèves du second cycle.

En résumé, cette analyse des comportements linguistiques des différents partenaires de l'école pluriethnique nous a permis de mettre en lumière les grandes tendances suivantes: 1) les répondants de toutes les catégories de l'échantillon estiment que le français prédomine dans la majorité des situations d'interaction; 2) seules les situations de communication entre des élèves d'une même minorité ethnique et entre les élèves de minorités ethniques différentes favorisent l'utilisation des langues d'origine ou de l'anglais dans une proportion plus importante que le français; 3) l'usage des langues d'origine et de l'anglais est plus fréquent au secondaire qu'au

primaire dans les écoles de notre échantillon; 4) de façon générale, l'ensemble des élèves semblent avoir les mêmes comportements linguistiques en classe qu'en dehors de la classe dans l'ensemble des situations; 5) les élèves québécois de vieille souche et les intervenants scolaires utilisent presque exclusivement le français, quelles que soient les situations d'interaction; 6) les langues d'origine et l'anglais sont assez fréquemment employés par les élèves de minorités ethniques au cours des activités parascolaires.

Selon les données recueillies par observation directe, les élèves du primaire utilisent presque toujours le français dans la cour de récréation et lors des repas pris en commun, et le recours occasionnel à une autre langue (anglais ou langue d'origine) ne constitue pas en soi un facteur de regroupement.

En somme, le degré très élevé d'utilisation du français dans une grande diversité de situations, selon tous les répondants, tend à démontrer que l'école pluriethnique offre un milieu propice à l'acquisition[5] de la langue française par les élèves de minorités ethniques. Nos résultats laissent supposer que l'usage linguistique de chacun des élèves ne semble pas influencé par la densité ethnique des écoles, puisqu'aucune différence statistiquement significative n'a été observée en rapport avec cette variable. Cependant, l'on ne saurait nier que l'usage global des langues d'origine et de l'anglais augmente dans une école à plus forte densité ethnique, étant donné le plus grand nombre d'élèves allophones.

---

5. Nous employons ici le terme "acquisition" tel que le définit S. Krashen, Principles and Practices in Second Language Acquisition, Elmsford (N.Y.), Pergamon Press, 1982: "intégration des apprentissages linguistiques effectués en classe de langue seconde grâce à la communication informelle avec d'autres personnes".

3.1.2. PERCEPTIONS DU DEGRÉ D'AISANCE LINGUISTIQUE EN FRANÇAIS ET EN ANGLAIS

Par rapport à la dimension "degré d'aisance linguistique", les élèves ont évalué leur compétence en français et en anglais au sujet des quatre habiletés linguistiques de base (lire, comprendre, parler et écrire ces langues). Les intervenants, quant à eux, ont donné leurs perceptions de la capacité des élèves de six ethnies cibles à comprendre leurs consignes et à s'exprimer en classe, de façon générale. Ils ne se sont prononcés que sur la capacité des élèves à utiliser le français.

Les résultats à l'ensemble des questions à ce sujet ont été traduits en indices dans le but de simplifier la présentation des données. En plus des indices globaux du degré d'aisance linguistique, le tableau III.5 nous indique la proportion totale des élèves capables de comprendre et de s'exprimer en français "très facilement" ou "facilement", selon les intervenants.

Selon l'estimation des intervenants scolaires, les élèves de minorités ethniques comprennent les consignes et s'expriment en fra-çais avec plus ou moins de facilité. Ils situent la capacité des élèves au point 1,7 de l'échelle, soit entre les échelons "facilement" et "difficilement". Le degré d'aisance est jugé plus élevé par les intervenants du primaire que par ceux du secondaire. La moyenne des pourcentages présentée dans le tableau III.5 illustre clairement cette différence. Alors que plus des deux tiers des intervenants du primaire jugent que les élèves de minorités ethniques utilisent le français avec facilité, la proportion des intervenants du secondaire ayant la même perception se ramène à un peu plus de la moitié.

TABLEAU III.5

Degré d'aisance des élèves en français, selon les intervenants et les élèves eux-mêmes

Habiletés linguistiques / Perceptions des différentes catégories de répondants	Indice global (minimum : 0, maximum : 3)			Expression — Pourcentage moyen s'exprimant « très facilement » ou « facilement »			Compréhension — Pourcentage moyen comprenant « très facilement » ou « facilement »		
Selon les enseignants au sujet des élèves de minorités ethniques N total = 190 Primaire = 97 Secondaire = 93	Tous	Primaire	1,8	Tous	Primaire	67,7	Tous	Primaire	71,9
	1,7	Secondaire	1,6	60,4	Secondaire	55,8	64,4	Secondaire	58,9
Selon les élèves de minorités ethniques au sujet d'eux-mêmes N = 123		2,3			85,5			87,0	
Selon les élèves québécois de vieille souche au sujet d'eux-mêmes N = 55		2,7			98,2			98,2	

Ces résultats doivent être interprétés avec quelques nuances puisque l'analyse détaillée des perceptions des intervenants vis-à-vis de chacune des ethnies cibles nous apprend que les élèves asiatiques ont sensiblement plus de difficultés linguistiques que ceux des autres ethnies (voir les tableaux C-4 et C-5 en annexe). En effet, alors que plus de la moitié des intervenants font cette constatation au sujet des élèves asiatiques, les deux tiers estiment que les élèves des autres ethnies utilisent la langue française avec facilité[6]. Notre analyse révèle aussi qu'une différence statistiquement significative est observée entre la perception des intervenants du primaire et du secondaire au sujet des deux ethnies asiatiques cibles. Les intervenants du primaire les jugent plus compétents en français.

La perception des élèves de minorités ethniques au sujet de leur propre degré d'aisance est beaucoup plus positive et contraste nettement avec celle des intervenants. L'ensemble des élèves affirment utiliser le français "facilement" ou "très facilement" dans une proportion dépassant 85 %, tant sur le plan de l'expression que de la compréhension. L'indice global regroupant les quatre habiletés atteint 2,3, soit la valeur "facilement" de l'échelle.

Quant à la perception des élèves québécois de vieille souche, elle se situe presque à la valeur maximale de l'indice, soit à 2,7. Cette évaluation concorde assez bien avec celle des intervenants.

---

6. Les élèves québécois de vieille souche reçoivent la meilleure évaluation, comme nous pouvions nous y attendre. Étant donné que l'évaluation du degré d'aisance des élèves par les intervenants s'effectue probablement en comparaison avec celui des élèves québécois de vieille souche, nous avons cru bon de les inclure dans les groupes cibles, mais uniquement pour cette question. Au besoin, nous pouvions ainsi relativiser l'analyse.

Cependant, ces répondants ne s'étaient prononcés que sur la capacité de ces élèves à comprendre et à s'exprimer en français (voir les tableaux C-4 et C-5 en annexe). Leur jugement quant à la compétence de ces élèves à écrire et lire le français aurait pu être différent, si la question leur avait été posée.

Par ailleurs, les résultats se rapportant au degré d'aisance en anglais nous révèlent que l'ensemble des élèves estiment maîtriser l'anglais moins bien que le français. Alors que les élèves de minorités ethniques affirment utiliser l'anglais "facilement" (indice de 1,9), les élèves québécois de vieille souche expriment plus de difficulté (indice de 1,5). Ces résultats démontrent également la plus grande compétence des élèves de minorités ethniques en anglais. L'utilisation plus fréquente de l'anglais par les élèves de minorités ethniques dans l'ensemble des activités scolaires explique leur plus grande compétence, selon les données de la section précédente.

Une analyse plus détaillée des résultats nous apprend que les élèves de tous les groupes ethniques considèrent avoir presque autant de facilité oralement que par écrit et ce, dans les deux langues. Ceci peut paraître surprenant étant donné la mauvaise qualité de l'expression écrite des élèves, laquelle est généralement reconnue dans le milieu scolaire et souvent décriée dans les médias. Cependant, comme les élèves n'ont pas suffisamment intériorisé les normes d'une communication écrite efficace, ils sont probablement portés à surestimer leurs capacités.

La différence entre l'estimation des élèves de minorités ethniques et celle des intervenants au sujet de ces mêmes élèves est donc notable et mérite une attention particulière. Elle pourrait s'expliquer de la façon suivante. D'une part, les exigences plus élevées des enseignants en français les amènent à poser un jugement plus sévère. D'autre part,

l'adolescent peut avoir tendance à surestimer sa capacité linguistique, même dans ses activités académiques, à cause des efforts d'adaptation linguistique des intervenants. Il n'est donc pas en mesure d'évaluer sa compétence en toute objectivité. De plus, son jugement plus optimiste influence probablement les efforts qu'il fait pour améliorer sa connaissance du français, comme nous le verrons plus loin.

Même si la grande majorité des élèves de minorités ethniques semblent satisfaits de leur degré d'aisance en français, les intervenants scolaires, quant à eux, perçoivent qu'il y a un problème sérieux de maîtrise de la langue française, lequel semble affecter l'ensemble des situations d'apprentissage à l'école, si nous nous référons aux résultats du premier chapitre.

Nos résultats indiquent cependant que, selon les intervenants, certaines ethnies présentent des difficultés beaucoup plus évidentes que d'autres, et que les élèves du secondaire semblent plus affectés par ce problème que ceux du primaire.

Les divergences de perceptions entre les intervenants et les élèves au sujet de la compétence en français des élèves de minorités ethniques sont particulièrement révélatrices d'une conception différente du degré de maîtrise de la langue requis pour un fonctionnement scolaire ou social adéquat. À la lumière des résultats du chapitre précédent[7], il n'est donc pas étonnant de constater que les intervenants relèvent avec beaucoup d'insistance ces problèmes de maîtrise linguistique des élèves.

---

7. Rappelons que plusieurs données exploitées dans le chapitre précédent, lequel porte sur la problématique de l'intégration psychosociale des élèves, révèlent la tendance des intervenants à identifier spontanément le problème linguistique de la clientèle.

Par ailleurs, d'après leur auto-évaluation, les élèves des deux catégories s'estiment aussi compétents pour l'oral que pour l'écrit. En outre, ils affirment avoir plus de facilité en français qu'en anglais. Le degré d'aisance supérieur en français de la grande majorité des élèves est un facteur favorable à une plus grande utilisation du français dans les rapports entre pairs, notamment pour les élèves de minorités ethniques.

3.1.3. USAGE LINGUISTIQUE DANS LES FAMILLES DE LA CLIENTÈLE, SELON LES ÉLÈVES ET LES PARENTS

Quelles sont les langues les plus utilisées par les parents et les enfants dans les familles de la clientèle? Nous essaierons de répondre à cette question en examinant les perceptions des parents et des élèves des deux catégories au sujet de l'usage linguistique dans deux dimensions des communications se déroulant dans les familles: les relations interpersonnelles et la consommation des médias écrits et électroniques. Rappelons que la représentativité de l'échantillon des parents de minorités ethniques est limitée puisqu'un nombre important de sujets sélectionnés ont refusé de participer à l'enquête, tel que précisé dans le chapitre premier. Les résultats ne peuvent donc être généralisés à l'ensemble des parents de minorités ethniques ayant des enfants dans les écoles de notre échantillon sans un certain risque d'erreur.

3.1.3.1. LANGUES UTILISÉES DANS LES COMMUNICATIONS INTERPERSONNELLES

Pour décrire les usages linguistiques des familles de la clientèle, nous avons interrogé les élèves et les parents québécois de vieille souche et de minorités ethniques au sujet d'une série de situations d'interaction différentes:

a) entre adultes,
b) entre les adultes et les enfants,
c) entre les enfants eux-mêmes,
d) entre les parents et leurs amis.

En plus, les élèves devaient spécifier les langues utilisées dans leurs interactions avec leurs amis venus en visite à la maison (e), ce qui constitue une cinquième situation d'interaction. Les parents n'ont pas été invités à se prononcer par rapport à cette situation parce qu'ils ne sont pas susceptibles d'y être spontanément inclus. Par rapport à ces situations, les parents et les élèves devaient identifier la première, la deuxième et la troisième langue les plus utilisées dans chacune des situations de communication identifiées plus haut. Dans la présentation des résultats des parents, nous ne ferons pas de distinction entre la position des parents de la clientèle du primaire et du secondaire, puisque les calculs statistiques ont démontré une homogénéité des perceptions de l'ensemble de cet échantillon par rapport à cette variable[8].

Dans les différents tableaux de cette sous-section, nous avons choisi de présenter les résultats de façon très synthétique dans le but de ne mettre en évidence que les usages les plus caractéristiques et les plus représentatifs des deux types de familles. Nous n'exposons que les résultats relatifs à l'usage linguistique le plus fréquent en ce qui concerne la première et la deuxième langue utilisées par la famille, selon le point de vue de tous les répondants. Par exemple, selon les résultats du tableau III.6, 97,6 % des parents québécois de vieille souche et 100 % de leurs enfants affirment que le français est la langue le plus fréquemment parlée entre adultes à la maison, comme première langue. Pour 85,4 % des

8. Voir l'annexe C pour une présentation détaillée de l'ensemble de ces données, lesquelles ont servi à préparer les tableaux de cette sous-section.

parents de minorités ethniques et 85,5 % de leurs enfants, c'est la langue d'origine qui est la plus utilisée dans cette situation de communication, comme première langue. Comme deuxième langue, 89 % des parents québécois de vieille souche, 76,4 % des élèves québécois de vieille souche et 84,7 % des parents de minorités ethniques affirment qu'aucune langue seconde n'est utilisée. Par contre, 50 % des élèves de minorités ethniques disent que le français constitue la langue seconde des communications entre adultes. En somme, ce tableau ne nous donne que les langues première et seconde les plus fréquentes des deux catégories de familles selon les répondants, pour chacune des situations d'interaction.

Ainsi, l'ensemble du tableau III.6 nous révèle que les comportements linguistiques des répondants de minorités ethniques se différencient nettement de ceux des Québécois de vieille souche. Alors que le français demeure la langue exclusive des Québécois de vieille souche, parents et enfants, la langue d'origine prédomine dans les familles de minorités ethniques. Cependant, dans ces dernières familles, l'usage des langues d'origine varie selon les situations et selon les perceptions.

Dans les situations (a) (relations entre adultes), et (d) (relations entre les parents et leurs amis), les élèves et les parents s'accordent sur le fait que les langues d'origine sont exclusivement parlées dans plus de trois familles sur quatre. Notons que ces deux situations n'incluent que des adultes. Lorsque les communications impliquent des adultes et des enfants, les perceptions sont moins homogènes, mais la majorité des répondants des familles de minorités ethniques reconnaissent que les langues d'origine dominent presque exclusivement.

TABLEAU III.6

Langues le plus utilisées comme première et deuxième langues dans la famille

Situations de communication	Langues le plus utilisées selon les différentes catégories de répondants	Parents québécois de vieille souche Langue (%)	Élèves québécois de vieille souche Langue (%)	Parents de minorités ethniques Langue (%)	Élèves de minorités ethniques Langue (%)
a) Entre adultes	Comme 1re langue	F. (97,6)	F. (100)	L.O. (85,4)	L.O. (85,5)
	Comme 2e langue	A.L. (89,0)	A.L. (76,4)	A.L. (84,7)	F. (50,0)
b) Adultes avec enfants	Comme 1re langue	F. (96,3)	F. (96,4)	L.O. (60,9)	L.O. (81,5)
	Comme 2e langue	A.L. (88,8)	A.L. (72,7)	A.L. (70,2)	A.L. (36,3); F. (31,5)*
c) Entre enfants	Comme 1re langue	F. (97,3)	F. (94,5)	F. (52,1)	L.O. (59,4)
	Comme 2e langue	A.L. (82,4)	A.L. (81,8)	A.L. (70,0)	F. (37,4)
d) Parents avec amis	Comme 1re langue	F. (97,5)	F. (100)	L.O. (75,8)	L.O. (82,9)
	Comme 2e langue	A.L. (79,8)	A.L. (70,9)	A.L. (49,3)	F. (39,0); A.L. (30,1)
e) Enfant avec amis	Comme 1re langue	—	F. (94,6)	—	L.O. (43,5); F. (34,7)
	Comme 2e langue	—	A.L. (58,2)	—	F. (49,2)

F.: français; A.L.: aucune langue; L.O.: langue d'origine.

* Lorsque l'écart entre la proportion la plus élevée et la seconde est inférieur à 10 %, nous l'incluons dans le tableau. Seule la langue qui a recueilli le pourcentage le plus élevé d'utilisateurs pour chaque catégorie de répondants, comme première ou deuxième langue, est présentée dans le tableau. Pour obtenir le pourcentage d'utilisateurs pour les autres langues, voir l'annexe C.

La réalité est cependant fort différente en ce qui concerne les relations entre les enfants eux-mêmes (c) et les enfants avec leurs amis (e). En premier lieu, par rapport à ces situations, les perceptions des parents ne concordent pas avec celles des élèves. Alors que les parents observent une prédominance du français, les enfants affirment qu'ils utilisent d'abord leur langue maternelle comme première langue et le français comme deuxième langue. Malgré cette divergence des perceptions, à peu près un répondant sur deux, qu'il soit parent ou enfant, reconnaît l'usage de la langue maternelle dans ces situations.

Selon les résultats exposés au tableau III.6, nous apprenons que les langues d'origine sont très largement utilisées dans les familles de minorités ethniques. Cependant, cet usage linguistique diminue sensiblement dans les situations d'interaction excluant les adultes ou les parents. Ces constatations nous suggèrent que la présence des parents affecte directement l'usage des langues d'origine et qu'ils deviennent ainsi des agents importants de préservation de ces langues.

Si nous observons d'un peu plus près les résultats concernant la deuxième langue utilisée dans les familles des deux catégories, nous constatons encore une fois l'homogénéité des perceptions au sujet des pratiques linguistiques des Québécois de vieille souche: la langue française demeure leur seule langue. En effet, presque tous les répondants affirment qu'aucune langue seconde n'est utilisée dans la famille. Par ailleurs, les perceptions des élèves de minorités ethniques se différencient sensiblement de celles de leurs parents. Les élèves de minorités ethniques ont tendance à percevoir le français comme seconde langue dans une proportion se situant entre le tiers et la moitié pour toutes les situations. Les parents, par contre, sont d'avis que les enfants recourent à une deuxième langue lorsqu'ils sont entre eux (c) ou avec

leurs amis (e). Selon eux, dans les trois autres situations de communication (a, b, d), aucune autre langue n'est utilisée.

Comment expliquer cette divergence de perception entre les enfants et les parents dans les familles des minorités ethniques? Nous pouvons en partie expliquer cette situation par la vision souvent très différente de l'adaptation sociale et scolaire que les parents et les enfants d'une même famille peuvent avoir. En effet, les besoins d'intégration des élèves à l'environnement français de leur école et leur désir de réussite scolaire les amènent à accorder au français une plus grande importance qu'à leur langue maternelle. Au contraire, les parents, qui sont également confrontés à l'intégration, craignent de perdre leur langue et leur culture d'origine et ont peut-être tendance à valoriser particulièrement la langue d'origine.

En outre, il est intéressant de constater que l'anglais semble occuper une place secondaire dans les familles des minorités ethniques. En effet, l'analyse plus détaillée des tableaux présentés à l'annexe C, et ayant servi à construire le tableau III.6, nous révèle que l'anglais n'est jamais utilisé comme première, deuxième ou troisième langue par plus de 12 % des parents de minorités ethniques. D'après les parents québécois de vieille souche, la proportion atteint le maximum de 17,7 % comme deuxième langue dans la situation de communication des enfants avec les amis en visite. Selon les élèves de minorités ethniques, l'anglais est parlé comme première langue par 21,8 % des enfants dans leurs relations avec les amis en visite à la maison. C'est la proportion la plus élevée. Chez les élèves québécois de vieille souche, cette proportion atteint 36,4 % dans la même situation, mais uniquement comme deuxième langue. Comme première langue, l'anglais ne dépasse jamais la proportion de 5 %.

Dans un grand nombre de situations, surtout selon les perceptions des parents des deux catégories et des élèves québécois de vieille souche, la famille n'utilise qu'une seule langue. Seuls les élèves de minorités ethniques se dissocient nettement de cette perception puisque 36 % des élèves affirment recourir à une deuxième langue.

En somme, l'ensemble des données exploitées dans cette section concernant l'usage linguistique dans les familles des répondants indiquent clairement une différence très marquée entre les Québécois de vieille souche et les personnes de minorités ethniques. Alors que les Québécois de vieille souche communiquent entre eux exclusivement en français, les parents et les enfants des minorités ethniques interagissent surtout dans leur langue maternelle. Cependant, la situation linguistique des familles de minorités ethniques est moins univoque que celle des Québécois de vieille souche. Elle varie selon les modalités d'interaction et selon les perceptions des répondants.

En effet, un examen attentif des différentes situations linguistiques des familles de minorités ethniques nous révèle que les interactions impliquant des adultes sont dominées par les langues d'origine et que les communications entre les enfants combinent l'utilisation de la langue maternelle et du français. Dans cette dernière catégorie d'interaction, le degré d'utilisation du français varie selon les différentes perceptions: alors que les parents affirment sa prédominance, les enfants prétendent le contraire en accordant aux langues d'origine une place prépondérante. Enfin, soulignons que l'anglais semble être utilisé de façon secondaire, tant par les parents que par les enfants.

L'usage fréquent des langues d'origine à l'école, lorsque les élèves d'une même ethnie se retrouvent entre eux, découle très probablement de

cette tendance des familles à préserver leur utilisation à la maison. À long terme, cette pratique familiale est-elle suffisante pour assurer la conservation des langues d'origine d'une génération à l'autre? Les divergences de comportements linguistiques entre les parents et les enfants nous suggèrent qu'il y a une diminution de l'usage des langues d'origine, par la génération plus jeune. En plus des besoins d'intégration évidents rendant l'usage du français nécessaire, voire prioritaire, nous croyons que cette diminution de l'usage des langues d'origine, même à la maison, est également symptomatique d'une baisse du statut de ces langues chez les jeunes. À plus ou moins long terme, la sauvegarde des langues d'origine est probablement menacée, à moins que l'école n'intervienne directement et contribue à leur survie.

3.1.3.2. LANGUES D'UTILISATION DES MÉDIAS

Les médias électroniques ou écrits représentent une source importante de transmission culturelle et linguistique. Dans quelles langues les parents et les élèves des deux catégories consomment-ils les médias dans les familles? Les parents agissent-ils différemment des enfants? L'usage linguistique en rapport avec les médias converge-t-il avec celui des relations interpersonnelles dans les familles? Y a-t-il une différence entre les familles québécoises de vieille souche et les familles de minorités ethniques?

Les langues dans lesquelles les répondants écoutent des disques ou des cassettes, lisent des journaux, écoutent la radio et regardent la télévision ont été retenues comme indicateurs des comportements linguistiques par rapport aux médias. Toutefois, les questions posées aux élèves et aux parents étaient différentes. Aux premiers, nous avons demandé d'identifier les trois premières langues dans lesquelles les

médias étaient les plus utilisés. En ce qui concerne les parents, dans le but de réduire au minimum le protocole d'entrevue, nous leur avons demandé simplement quelles langues étaient les plus fréquemment utilisées en rapport avec les médias.

Pour les élèves, le statut des différentes langues est obtenu en faisant la moyenne des réponses au sujet des quatre médias, pour chacune des langues. Ces résultats sont compilés pour la première et la seconde langue les plus utilisées, tels que présentés au tableau III.7. De plus, nous avons ajouté le pourcentage d'élèves qui ne recourent pas à une langue seconde. Nous obtenons ainsi le pourcentage moyen d'élèves des deux catégories qui affirment utiliser le français, l'anglais ou la langue d'origine comme première et deuxième langues pour l'ensemble des médias.

Un premier examen de ces résultats nous révèle que, pour l'ensemble des médias, 56,4 % des élèves québécois de vieille souche choisissent le français comme première langue, alors que les élèves de minorités ethniques expriment une légère préférence pour l'anglais: 50 % optent pour l'anglais contre 42,9 % pour le français et 6,7 % pour leur langue d'origine. Chez les élèves de minorités ethniques, le français est choisi comme deuxième langue par 37,3 % des répondants et l'anglais par 32,7 %. Nous observons la situation inverse chez les élèves québécois de vieille souche, qui privilégient l'anglais comme langue seconde: 41,4 % des répondants optent pour l'anglais et 35 % pour le français[9].

---

9. Notons que l'écoute de disques et de cassettes en anglais par une grande proportion des répondants fait augmenter sensiblement la moyenne d'utilisation de l'anglais pour l'ensemble des médias.

TABLEAU III.7

Pourcentages moyens d'élèves utilisant les différentes langues en rapport avec l'ensemble des quatre médias de communication

Langues utilisées par les élèves en rapport avec les médias	Catégories d'élèves	Élèves québécois de vieille souche %	Élèves de minorités ethniques %
Français	Comme 1re langue	56,4	42,9
	Comme 2e langue	35,0	37,3
Anglais	Comme 1re langue	43,6	50,0
	Comme 2e langue	41,4	32,7
Langue d'origine	Comme 1re langue	—	6,7
	Comme 2e langue	—	8,3
Aucune autre langue	Comme 2e langue	23,2	21,8

Par ailleurs, une analyse statistique détaillée ne nous révèle une différence significative entre les deux groupes d'élèves que pour les médias écrits, soit les "journaux, revues et magazines". Par conséquent, malgré les quelques différences relevées plus haut, nous pouvons conclure à une relative homogénéité de comportements linguistiques entre les deux groupes d'élèves en ce qui concerne les médias électroniques, soit la radio, la télévision ainsi que les disques et cassettes.

Les résultats exposés au tableau III.8 illustrent bien, par rapport aux usages des deux catégories d'élèves, la différence au sujet des médias écrits et les similitudes au sujet des médias électroniques. Ce tableau, qui présente les deux langues les plus utilisées en ce qui concerne chacun des médias, a été construit sur le modèle du tableau III.6, lequel exposait les usages linguistiques les plus fréquents dans les familles des répondants.

Par rapport à l'analyse des résultats au sujet des médias écrits, nous observons que la presque totalité des élèves québécois de vieille souche, soit 90 %, préfèrent les journaux, revues et magazines de langue française. Les deux tiers des élèves de minorités ethniques, soit 62,1 %, font le même choix. Par ailleurs, alors que, pour la moitié des élèves québécois de vieille souche, soit 49,1 %, le français est la seule langue utilisée, 42,6 % des élèves de minorités ethniques lisent des publications de langue anglaise.

Malgré l'homogénéité de l'usage linguistique des élèves par rapport aux médias électroniques, nous notons une plus grande utilisation du français chez les élèves québécois de vieille souche. Par exemple, même si les élèves de minorités ethniques écoutent la radio autant en français qu'en anglais, les Québécois de vieille souche expriment une plus grande préférence

TABLEAU III.8

Langues le plus utilisées comme première ou deuxième langue en rapport avec différents médias de communication

Première ou deuxième langue utilisée avec les différents médias	Langues le plus utilisées selon les catégories d'élèves	Élèves québécois de vieille souche	Élèves de minorités ethniques
		Langue (%)	Langue (%)
a) Télévision	Comme 1re langue	F. (60,0)	F. (49,2); A. (47,6)*
	Comme 2e langue	A. (52,7)	F. (43,6); A. (41,9)
b) Radio	Comme 1re langue	F. (58,2)	A. (49,2); F. (48,4)
	Comme 2e langue	A. (54,6)	F. (37,1); A. (33,1)
c) Disques ou cassettes	Comme 1re langue	A. (81,8)	A. (73,4)
	Comme 2e langue	F. (65,5)	F. (38,7); A.L. (31,5)
d) Journaux, revues, magazines	Comme 1re langue	F. (90,0)	F. (62,1)
	Comme 2e langue	A.L. (49,1); A. (42,6)	A. (41,9)

F.: français; A.: anglais; A.L.: aucune langue.

* Lorsque l'écart entre la proportion la plus élevée et la seconde est inférieur à 10 %, nous l'incluons dans le tableau. Seule la langue qui a recueilli le pourcentage le plus élevé d'utilisateurs pour chaque catégorie de répondants, comme première ou deuxième langue, est présentée dans le tableau. Pour obtenir le pourcentage d'utilisateurs pour les autres langues, voir l'annexe C.

pour les émissions en français. Nous observons la même situation au sujet de la télévision. Par contre, l'anglais devient la langue prépondérante pour les disques et les cassettes tant chez les élèves de minorités ethniques que chez les Québécois de vieille souche. En ce qui concerne ce dernier média, une analyse plus détaillée des résultats utilisés pour construire ce tableau (voir le tableau C-8 en annexe) nous apprend que 14,5 % des élèves de minorités ethniques utilisent aussi leur langue maternelle comme première langue, 16,1 % comme deuxième langue et 20,2 % comme troisième langue. Ce résultat nous semble particulièrement intéressant puisqu'il signifie que, malgré le nombre réduit des médias disponibles en langues d'origine, une certaine proportion d'élèves de minorités ethniques tiennent à les utiliser. Les cassettes et disques deviennent ainsi un autre moyen susceptible de favoriser la préservation des langues d'origine au Québec.

Les comportements linguistiques des deux catégories d'élèves face aux médias se distinguent sensiblement de leur usage linguistique dans leurs interactions avec les membres de la famille. L'anglais est utilisé autant sinon plus que le français, et les langues d'origine sont presque délaissées par la très grande majorité des élèves de minorités ethniques. La domination presque totale des médias de langues anglaise et française et l'attrait exercé par la musique et la chanson de langue anglaise expliquent en grande partie ces comportements. À ce sujet, les résultats d'une enquête du Conseil de la langue française sur la conscience linguistique des jeunes de 4e et 5e années du secondaire sont très explicites: les

adolescents expriment un attrait certain pour la culture de langue anglaise dans les médias parlés[10].

Les choix linguistiques des parents concernant les médias sont exploités de façon quelque peu différente à cause de la nature plus ouverte des questions d'entrevue. Nous demandions aux parents d'identifier la ou les langues avec lesquelles ils utilisent surtout les médias. Le tableau III.9 offre une description de leurs différents modèles linguistiques d'utilisation des médias: alors qu'une bonne proportion d'entre eux adoptent des comportements unilingues, d'autres consomment les médias en trois langues. Globalement, les deux catégories de parents privilégient sensiblement les mêmes types de comportements linguistiques face aux médias, mais dans des proportions différentes. Le français prédomine puisqu'il est utilisé respectivement par 56,6 % des Québécois de vieille souche et 46,1 % des parents de minorités ethniques. La moyenne des parents québécois de vieille souche et de minorités ethniques employant le français autant que l'anglais s'établit respectivement à 29,4 % et 16,9 %. En troisième lieu, l'anglais est surtout utilisé par 13,4 % des parents québécois de vieille souche et 14,4 % des parents de minorités ethniques. Enfin, la langue d'origine est principalement utilisée par 11,8 % des répondants de minorités ethniques.

Par ailleurs, des différences statistiquement significatives entre les deux catégories de parents sont observées pour trois médias: (b) la radio, (c) les disques et cassettes, (d) les journaux et revues.

10. Édith Bédard et Daniel Monnier, Conscience linguistique des jeunes Québécois, tome I: Influence de l'environnement linguistique chez les élèves francophones de niveau secondaire IV et V, gouvernement du Québec, Conseil de la langue française, "Dossiers du Conseil de la langue française / Études et recherches", nº 9, 1981, 164 p.

TABLEAU III.9

Proportion des parents utilisant les différentes langues dans des situations de communication avec les médias

Médias et catégories de parents / Langues utilisées			Français %	Anglais %	Langue d'origine %	Français et anglais %
a) Télévision	Parents québécois de vieille souche	(N = 80)	51,3	21,3	0	27,5
	Parents de minorités ethniques	(N = 144)	46,5	21,5	0	28,5
b) Radio	Parents québécois de vieille souche	(N = 80)	63,8	8,8	0	27,5
	Parents de minorités ethniques	(N = 138)	58,7	13,0	5,8	16,7
c) Disques, cassettes	Parents québécois de vieille souche	(N = 79)	35,4	19,0	0	44,3
	Parents de minorités ethniques	(N = 138)	19,6	15,9	28,3	13,8
d) Journaux, revues	Parents québécois de vieille souche	(N = 81)	75,3	4,9	0	18,5
	Parents de minorités ethniques	(N = 137)	59,9	6,6	13,9	8,0
Ensemble des situations	Parents québécois de vieille souche		56,6	13,4	0	29,4
	Parents de minorités ethniques		46,1	14,4	11,9	16,9

TABLEAU III.9 (suite)

Médias et catégories de parents	Langues utilisées		Français et langues d'origine %	Anglais et langues d'origine %	Français, anglais et langues d'origine %
a) Télévision	Parents québécois de vieille souche	(N = 80)	0	0	0
	Parents de minorités ethniques	(N = 144)	2,1	0,7	0,7
b) Radio	Parents québécois de vieille souche	(N = 80)	0	0	0
	Parents de minorités ethniques	(N = 138)	4,3	0,7	0,7
c) Disques, cassettes	Parents québécois de vieille souche	(N = 79)	0	0	1,3
	Parents de minorités ethniques	(N = 138)	13,0	2,2	7,2
d) Journaux, revues	Parents québécois de vieille souche	(N = 81)	1,2	0	0
	Parents de minorités ethniques	(N = 137)	7,3	2,9	1,5
Ensemble des situations	Parents québécois de vieille souche		0,39	0	0,3
	Parents de minorités ethniques		6,6	1,6	2,5

Alors que les Québécois de vieille souche adoptent surtout deux modèles de comportements linguistiques, les parents de minorités ethniques présentent une plus grande variété. Ces derniers utilisent soit le français, l'anglais ou leur langue maternelle, soit l'anglais et le français également, ou une autre langue avec leur langue maternelle. Les parents québécois de vieille souche, quant à eux, s'en tiennent plutôt au français ou au bilinguisme (français et anglais également).

Cependant, malgré ces différences, l'ensemble des parents utilisent plus les médias de langue française (et de langues d'origine, pour ce qui concerne les minorités ethniques) que leur enfant. En ce sens, même si une grande proportion des élèves ont tendance à préférer l'anglais au français ou à leur langue maternelle par rapport aux médias, les habitudes des parents leur procurent d'autres occasions de contact avec le français et les langues d'origine dans la famille. Nous devons donc reconnaître que ces quelques données réaffirment la contribution du milieu familial face à la sauvegarde des langues d'origine d'une part et à la promotion du français d'autre part, dans un domaine où ces langues sont les plus menacées.

Dans le but de saisir les motivations des parents face à leurs choix linguistiques par rapport aux médias, nous leur avons demandé: "Lorsque vous regardez la télévision, pourquoi choisissez-vous cette langue?" Parmi les commentaires recueillis (N = 232), les deux principales raisons évoquées par les parents des deux catégories sont les mêmes, mais avec un poids différent:

- leur compétence linguistique: 55,1 % des parents de minorités ethniques et 40,6 % des parents québécois de vieille souche;

- la qualité du contenu: 24,3 % des parents de minorités ethniques et 42,7 % des parents québécois de vieille souche.

Le reste des interventions des parents de minorités ethniques (20,6 %) et des parents québécois de vieille souche (16,7 %) évoquent une multiplicité de motivations, chacune en nombre plus limité, par exemple le désir de perfectionner le français ou l'anglais, le choix d'émissions dans leur langue maternelle et la pression des autres membres de la famille.

Une analyse attentive des motivations exprimées par les parents suggère que les parents de minorités ethniques supportent des contraintes linguistiques plus grandes que les Québécois de vieille souche face aux médias. En effet, alors qu'une plus grande proportion des Québécois de vieille souche peuvent choisir leurs émissions en fonction de la qualité du contenu, les parents de minorités ethniques se disent limités par leur compétence linguistique.

Les élèves de minorités ethniques, ainsi que les élèves québécois de vieille souche, consomment les médias presque autant en anglais qu'en français, à l'exception des journaux, revues et magazines pour lesquels on préfère très majoritairement le français. L'ensemble des parents ont tendance à accorder une importance plus grande au français que leurs enfants. De plus, les Québécois de vieille souche, tant les parents que les élèves, sont toujours plus nombreux que leurs pairs des minorités ethniques à préférer le français, comparativement à l'anglais.

Parmi les médias au sujet desquels nous avons enquêté, les médias écrits sont ceux pour lesquels la plus grande proportion de chacun des types de répondants utilise le français. Par contre, les disques et les cassettes représentent le média favorisant le plus

l'usage de l'anglais par les élèves des deux catégories. Les parents n'expriment pas une tendance aussi nette en faveur de l'anglais que les enfants par rapport à aucun média. Par ailleurs, les disques, les cassettes, les journaux et les revues représentent les médias plus fréquemment utilisés en langues d'origine, tant par les parents que par les enfants de minorités ethniques.

Une comparaison des usages linguistiques entre, d'une part, les comportements de consommation des médias et, d'autre part, les interactions des membres des familles, nous révèle des tendances fort différentes. En effet, alors que le français est très majoritairement utilisé dans les relations interpersonnelles, l'anglais est employé autant sinon plus que le français dans la plupart des situations de consommation des médias, surtout par les élèves. De plus, la domination des langues d'origine, dans certaines situations d'interaction dans les familles de minorités ethniques, est réduite très considérablement par rapport aux médias.

3.1.4. DEGRÉ D'AISANCE DES PARENTS DE MINORITÉS ETHNIQUES EN FRANÇAIS ET EN ANGLAIS

Nous avons également étudié le degré d'aisance des parents de minorités ethniques en français et en anglais dans le but d'estimer l'importance de ce facteur face au choix de la langue d'usage dans les différentes situations étudiées dans cette recherche. Les mêmes questions ont été posées aux élèves et aux

parents[11]. Nous avons aussi construit des indices identiques à ceux utilisés pour les élèves afin de faciliter la présentation des résultats. Rappelons que les résultats des élèves ont été présentés dans la section 3.1.1 portant sur l'usage de la langue dans les écoles pluriethniques.

Dans l'ensemble, les parents de minorités ethniques affirment pouvoir utiliser le français "facilement", selon le résultat obtenu à l'indice global regroupant les quatre habiletés de base en communication, soit la valeur 2 de l'échelle en quatre points (de 0 à 3). Ils ont légèrement plus de facilité oralement que par écrit, puisqu'ils obtiennent respectivement un indice de 2,1 et de 1,9.

De plus, une comparaison de leur degré d'aisance en français et en anglais nous révèle qu'ils se perçoivent plus compétents en français qu'en anglais. En effet, en moyenne, ils estiment qu'ils peuvent utiliser l'anglais plus ou moins facilement, tel que l'illustre la valeur 1,4 de l'indice global. Contrairement au français, ils se perçoivent plus compétents à l'écrit qu'à l'oral, obtenant respectivement 1,3 et 1,2 sur l'échelle.

Selon ces résultats, les parents de minorités ethniques reproduisent sensiblement la même configuration que les élèves de minorités ethniques quant au

---

11. En vue d'effectuer une comparaison entre la perception des élèves et celle des parents, nous avons demandé aux élèves d'évaluer le degré d'aisance de leurs parents en français et en anglais. Cependant, étant donné le grand nombre de parents du secondaire ayant refusé de participer à cette recherche, cette comparaison n'a pas été jugée très concluante et, par conséquent, les résultats à ces questions sont omis de ce rapport, pour ne pas l'allonger inutilement.

degré d'aisance dans les différentes langues. Cependant, les élèves s'estiment plus compétents que leurs parents dans les deux langues, même si la différence n'est pas très grande.

Sans nous permettre de tirer de conclusion définitive, ces quelques résultats peuvent expliquer en partie pourquoi les parents semblent plus enclins à utiliser le français comme première ou deuxième langue plutôt que l'anglais, dans la presque totalité des situations d'interaction. Cultiver la compétence des parents en français contribuerait certainement à renforcer cette tendance et ainsi augmenter leur contribution au développement du français auprès de leurs enfants et dans la communauté.

L'analyse statistique nous révèle une différence significative du degré d'aisance des parents en français et en anglais selon leur statut socio-économique. Les parents des catégories moyenne et supérieure s'estiment plus compétents en français et en anglais que les répondants de la classe inférieure. La maîtrise du français et de l'anglais, instrument d'intégration social essentiel, a certainement favorisé l'insertion de cette catégorie de parents sur le marché du travail et facilité leur mobilité sociale.

La préférence des parents de minorités ethniques pour le français plutôt que l'anglais et ce, dans presque toutes les situations de communication incluant des médias, s'explique peut-être par leur plus grande aisance dans cette langue. En effet, les parents s'estiment plus compétents en français qu'en anglais. Ils jugent qu'ils peuvent s'exprimer "facilement" en français.

3.1.5. LANGUE DE COMMUNICATION DES ÉLÈVES ET DE LEURS PARENTS DANS LA COMMUNAUTÉ

Les langues utilisées en dehors de l'école et de la famille illustrent également la tendance linguistique des élèves et des parents de façon importante. Nous leur avons demandé d'identifier les langues utilisées dans quelques situations courantes et quelques endroits familiers, particulièrement représentatifs de leurs activités dans la communauté. La description de leur usage linguistique dans la communauté pourra ensuite être comparée à leurs habitudes linguistiques dans la famille, ainsi qu'à l'école pour ce qui concerne les élèves.

Dans le but de décrire l'usage linguistique des élèves, nous avons sélectionné quatre lieux représentatifs de leurs activités ou de leurs déplacements dans la communauté: les restaurants, les magasins, les endroits récréatifs et les autobus. Pour chacune de ces situations, nous leur avons demandé d'indiquer la première, la deuxième et la troisième langue qu'ils utilisent habituellement. Ces données ont été recueillies à l'aide du questionnaire écrit. En outre, au moment de l'entrevue, ils ont été invités à identifier les langues qu'ils utilisent principalement lors de leurs sorties préférées en petits groupes d'amis, en dehors de la famille et de l'école.

Les résultats présentés dans le tableau III.10 nous révèlent que, pour l'ensemble des quatre situations, les interactions de 93,2 % des élèves québécois de vieille souche et de 67,5 % des élèves de minorités ethniques se déroulent d'abord en français. Le quart des élèves de minorités, soit 27,5 %, communiquent plutôt en anglais; seulement 5,2 % utilisent prioritairement leur langue maternelle. Les résultats concernant la deuxième langue utilisée dans ces situations illustrent la préférence des Québécois de vieille souche pour l'anglais (36,9 %) et la tendance

TABLEAU III.10

Pourcentages moyens* d'élèves utilisant les différentes langues dans l'ensemble des situations de communication de la vie communautaire

Langues utilisées / Catégories d'élèves		Élèves québécois de vieille souche %	Élèves de minorités ethniques %
Français	1re langue	93,2	67,3
	2e langue	5,5	26,9
Anglais	1re langue	6,8	27,5
	2e langue	36,9	34,4
Langue d'origine	1re langue	—	5,2
	2e langue	—	6,5
Aucune autre langue	2e langue	57,7	32,3

* Ces pourcentages moyens ont été calculés à partir des résultats présentés au tableau C-10.

des élèves de minorités ethniques à recourir à l'anglais (34,4 %) et au français (26,9 %). De plus, nous observons que la moitié des Québécois de vieille souche et le tiers des élèves de minorités n'utilisent pas de deuxième langue. Enfin, notons que seulement 6,5 % des élèves de minorités ethniques choisissent leur langue maternelle comme deuxième langue. Le statut des langues d'origine semble particulièrement précaire dans les situations d'interaction de la communauté identifiées ici.

Le tableau III.11 présente les langues les plus utilisées comme première et deuxième langues pour chacune des quatre situations par les deux catégories d'élèves. Rappelons que ce tableau a été construit sur le modèle du tableau III.6 présenté précédemment. Nous pouvons y observer une illustration très claire de l'importance du français dans la communauté, tout en constatant les différences d'usage linguistique des deux catégories d'élèves.

Notamment, ces résultats nous révèlent que les élèves québécois de vieille souche ont des comportements très homogènes dans l'ensemble des situations. Leurs usages linguistiques contrastent significativement avec ceux des élèves des minorités ethniques qui recourent très majoritairement à au moins deux langues dans presque toutes les situations. En effet, toujours au moins la moitié des Québécois de vieille souche affirment utiliser exclusivement le français dans ces endroits (de 50,9 % à 63,6 % des répondants disent ne pas employer de deuxième langue). Les comportements des élèves de minorités ethniques sont plus variés puisque la proportion la plus élevée de sujets n'utilisant pas de deuxième langue ne dépasse jamais 39 %. Cela signifie que plus des deux tiers des élèves de minorités ethniques recourent à une deuxième langue. Le tableau C-10 en annexe, qui présente les données de cette dimension, nous révèle que l'anglais

TABLEAU III.11

Langues le plus utilisées par les élèves comme première ou deuxième langue dans les situations de communication de la vie communautaire

Première ou deuxième langue utilisée selon les situations de communication	Langues le plus utilisées selon les catégories d'élèves	Élèves québécois de vieille souche	Élèves de minorités ethniques
		Langue (%)	Langue (%)
a) Restaurant	1re langue	F. (90,9)	F. (65,4)
	2e langue	A.L. (54,6)	A. (31,7)
b) Magasin	1re langue	F. (94,6)	F. (69,1)
	2e langue	A.L. (50,9)	A. (40,7)
c) Endroits récréatifs	1re langue	F. (89,1)	F. (65,9)
	2e langue	A.L. (63,6)	A.L. (39,0)
d) Autobus	1re langue	F. (98,2)	F. (68,9)
	2e langue	A.L. (61,8)	A.L. (35,0); A. (35,0)*
Total des situations	1re langue	F. (93,2)	F. (67,5)
	2e langue	A.L. (57,7)	A. (34,3)

F.: français; A.: anglais; A.L.: aucune langue.

* Lorsque l'écart entre la proportion la plus élevée et la seconde est inférieur à 10 %, nous l'incluons dans le tableau. Seule la langue qui a recueilli le pourcentage le plus élevé d'utilisateurs pour chaque catégorie de répondants, comme première ou deuxième langue, est présentée dans le tableau. Pour obtenir le pourcentage d'utilisateurs pour les autres langues, voir l'annexe C.

est la langue seconde utilisée par le plus grand nombre d'élèves de minorités dans les quatre endroits (de 30,7 % à 40,7 %). Le français, quant à lui, est employé par un élève de minorité sur quatre comme deuxième langue (de 23,6 % à 30,1 %). Enfin, de 25,2 % à 39 % des sujets affirment ne pas utiliser de seconde langue dans ces endroits. En somme, en ce qui concerne la seconde langue des élèves de minorités ethniques dans ces situations, environ un tiers parle le français, un autre tiers l'anglais et un dernier tiers n'utilise pas de deuxième langue. Enfin, nous aimerions souligner, toujours à l'aide de notre tableau de l'annexe C, que les langues d'origine ne sont utilisées comme troisième langue que par un ou deux élèves sur 10 (de 10,6 % à 17,1 % selon les endroits). Ce résultat confirme l'utilisation très limitée des langues d'origine comparativement à la domination du français et l'utilisation assez fréquente de l'anglais par une bonne proportion des élèves de minorités ethniques.

En somme, les comportements linguistiques des élèves d'une même catégorie (Québécois de vieille souche ou de minorités ethniques) sont très homogènes d'un endroit à l'autre. Par conséquent, l'analyse élément par élément se révèle peu significative. Voyons maintenant les comportements linguistiques des élèves de minorités ethniques dans leurs activités en petits groupes d'amis.

À la suite d'une question ayant pour objet l'identification des activités préférées des élèves de minorités ethniques, pratiquées en petits groupes, nous leur avons demandé: "Quelles langues parles-tu généralement à chacune de ces activités?" Le français et l'anglais ont chacun été identifiés par 31,2 % des répondants. Le quart, soit 23,6 %, affirment employer exclusivement leur langue maternelle. Plusieurs

élèves, soit 9,6 %, combinent le français et leur langue maternelle, et 1,9 % l'anglais et leur langue maternelle. Une faible proportion (2,5 %) disent que la langue varie selon le groupe qu'ils fréquentent.

Par rapport aux situations de la vie communautaire identifiées plus haut, le français est beaucoup moins utilisé pendant ces activités et, comme dans le milieu scolaire et la famille, les situations d'interaction entre élèves d'une même ethnie sont propices à l'utilisation des langues d'origine. Au contraire, la diversité ethnique des usagers des services publics et la prédominance du français et de l'anglais dans ces situations semblent avoir un effet dissuasif par rapport à l'utilisation des langues d'origine. Ainsi, les langues d'origine, pratiquement abandonnées ailleurs dans la communauté, deviennent les langues préférées d'au moins un élève sur quatre pendant les activités en petits groupes. L'anglais reste utilisé par moins du tiers des répondants.

Les parents adoptent-ils les mêmes modèles de comportements linguistiques que leur enfant dans la communauté? La tendance très affirmée des parents de minorités ethniques à utiliser leur langue maternelle dans la famille se retrouve-t-elle dans leur vie communautaire?

L'analyse de l'usage linguistique des parents dans leur vie communautaire a porté sur six situations représentatives de leur expérience de vie en dehors de la famille: avec les meilleurs amis, au travail, dans les magasins, dans les endroits récréatifs, dans les organismes communautaires et à l'église. Les parents des deux catégories ont identifié, dans l'entrevue, les langues surtout utilisées dans ces situations. Contrairement aux élèves, nous ne leur avons pas demandé de hiérarchiser leurs comportements linguistiques en précisant leurs première, deuxième et troisième langues, pour ne pas alourdir l'entrevue.

Selon les données du tableau III.12, qui présente le pourcentage moyen de sujets utilisant les différentes langues pour l'ensemble des six situations, le français est utilisé principalement par quatre parents québécois de vieille souche sur cinq, soit 83,4 %, et un parent de minorité ethnique sur deux, soit 48,9 %. Tandis qu'en moyenne, 21,6 % des parents de minorités ethniques emploient surtout leur langue maternelle et 10 % leur langue maternelle ainsi que le français, une proportion de 13,5 % des parents québécois de vieille souche utilisent l'anglais ainsi que le français. Les différences entre les comportements linguistiques des deux catégories de parents se sont révélées statistiquement significatives.

Quatre éléments sont particulièrement intéressants à noter ici: a) l'usage linguistique varié des parents de minorités ethniques comparativement aux comportements homogènes des Québécois de vieille souche, b) la faible proportion des parents de minorités utilisant le français, c) la proportion relativement importante de ces sujets employant leur langue maternelle, d) la quasi-absence de l'anglais dans l'usage des parents, tant de minorités ethniques que québécois de vieille souche. Les modèles de communication linguistique des parents de minorités ethniques illustrés par ces résultats contrastent avec ceux de leurs enfants, lesquels accordent une prépondérance évidente au français et délaissent leur langue maternelle dans la communauté. Par ailleurs, ces résultats démontrent aussi que les possibilités d'utiliser les langues d'origine en dehors de la famille semblent relativement fréquentes. L'analyse des résultats plus détaillés qui va suivre nous permettra d'identifier avec plus de précision les situations où on utilise les différentes langues de façon privilégiée.

L'examen des données concernant chacune de ces situations d'interaction dans la communauté (voir le tableau C-11 en annexe) nous révèle que le français

TABLEAU III.12

Pourcentages moyens de l'utilisation des langues le plus souvent utilisées pour l'ensemble des situations de communication avec la communauté, selon les parents

Catégories de parents / Langues utilisées	Parents québécois de vieille souche %	Parents de minorités ethniques %
Français	83,4	48,9
Anglais	2,5	7,5
Langue d'origine	0,2	21,6
Français et anglais	13,5	7,0
Français et langue d'origine	0,2	10,0
Anglais et langue d'origine	0	1,2
Français, anglais et langue d'origine	0,2	3,7
Total	**100**	**100**

prédomine dans tous les endroits publics mentionnés dans cette question chez les parents des deux catégories. Néanmoins, alors que les Québécois de vieille souche ont tendance à privilégier presque exclusivement le français (de 67,2 % à 95,9 % selon les endroits), les usages des parents de minorités ethniques varient sensiblement selon les lieux. En effet, 70 % et 59,8 % des parents de minorités ethniques utilisent exclusivement le français dans les magasins et les endroits récréatifs. Au travail, cette proportion se ramène à 52,9 %. À l'église ou dans les organismes communautaires, le français est adopté par une proportion plus faible de ces répondants, soit respectivement 47,2 % et 44,4 %.

À l'église et dans les organismes communautaires, les langues d'origine sont utilisées par plus du tiers des répondants de minorités ethniques (respectivement 35,8 % et 34,6 %). Au contraire, dans les trois autres endroits, les langues d'origine sont virtuellement absentes: 3,6 % dans les magasins, 5,8 % au travail et 9 % dans les endroits récréatifs. Par ailleurs, c'est dans les relations avec les meilleurs amis, où peut s'exprimer davantage l'attachement linguistique des répondants, que les parents de minorités ethniques recourent le plus à leur langue maternelle, soit 44,1 %. Les parents québécois de vieille souche, quant à eux, utilisent le français dans une proportion de 89 % dans leurs contacts avec leurs meilleurs amis.

Les parents de minorités ethniques semblent s'exprimer dans leur langue maternelle dans les situations où ils ont le plus de probabilité de se retrouver exclusivement entre personnes de la même ethnie, soit dans leurs relations avec leurs amis, dans les organismes communautaires, à l'église et, dans une faible mesure, dans les endroits récréatifs. Comme les endroits récréatifs, les milieux de travail et les magasins offrent leurs services en français ou en

anglais et sont fréquentés par une diversité d'ethnies, les langues d'origine ont moins de probabilité d'être utilisées. Cette dernière analyse rejoint celle que nous faisions au sujet des comportements linguistiques des élèves.

En résumé, ces données font clairement ressortir la prédominance du français dans la vie communautaire des élèves et des parents des deux catégories. Comme nous pouvions nous y attendre, cette tendance est nettement plus accentuée chez les Québécois de vieille souche qui, majoritairement, utilisent presque exclusivement le français dans toutes les situations. Cependant, l'usage linguistique des répondants de minorités ethniques est moins univoque.

Les données concernant les élèves démontrent que, malgré le fait que deux sujets sur trois emploient d'abord le français, l'anglais est assez fréquemment utilisé, surtout comme deuxième langue. De plus, nous constatons que les langues d'origine sont virtuellement absentes des interactions dans les quatre situations choisies comme indicatrices de la vie communautaire des élèves. Par contre, pendant les sorties en groupes d'amis, la proportion d'élèves de minorités recourant à leur langue maternelle s'accroît sensiblement; au moins un élève sur quatre l'utilise principalement. Mais, de façon générale, le statut des langues d'origine semble assez précaire dans l'usage communautaire des élèves, comparativement au français et même à l'anglais. Cette situation se reproduit-elle chez les parents?

Pour l'ensemble des situations d'interaction dans la communauté identifiées pour les parents, les Québécois de vieille souche utilisent presque unanimement le français. Les parents de minorités, beaucoup moins nombreux à utiliser le français (un sur deux pour l'ensemble des situations), recourent à leur langue maternelle dans une proportion atteignant le

quart des répondants. Les relations avec leurs meilleurs amis et les interactions à l'église et dans les organismes communautaires représentent les situations privilégiées d'expression des langues d'origine. Cependant, le français est surtout parlé dans les magasins, dans les endroits récréatifs et au travail.

SYNTHÈSE DES RÉSULTATS CONCERNANT L'USAGE LINGUISTIQUE DES RÉPONDANTS, À L'ÉCOLE, DANS LA FAMILLE ET DANS LA COMMUNAUTÉ, AINSI QUE LEUR DEGRÉ D'AISANCE

L'étude de la situation de la langue dans les écoles pluriethniques est indissociable de la description de l'environnement linguistique de la clientèle dans son milieu familial et communautaire. Malgré la complexité des données et les nombreuses nuances que la présentation des résultats a exigées dans cette partie, nous n'allons rappeler ici que les grandes constatations concernant ces aspects de la situation de la langue.

Les résultats de cette première partie nous ont permis d'établir clairement la domination presque absolue du français dans l'école et dans la vie communautaire par rapport à une grande diversité de situations de communication. Seules les relations entre les élèves d'un même groupe ethnique s'effectuent assez fréquemment dans leur langue maternelle.

Cela se comprend bien quand on sait que la langue d'origine des familles de minorités ethniques est encore très vivante dans la presque totalité des cas. L'anglais est utilisé comme deuxième langue dans quelques situations, mais son usage reste marginal. Cette langue est principalement utilisée dans les situations familiales de communication incluant les médias électroniques.

Même si les langues d'origine sont très actives dans les familles de minorités ethniques, leur utilisation diminue sensiblement dans les relations entre enfants ou lorsque des amis viennent en visite. Dans la communauté, les langues d'origine sont largement parlées dans certaines situations comme les relations entre amis, les relations à l'église et les interactions dans les organismes communautaires; mais elles disparaissent presque totalement dans les commerces. Certaines conditions, comme le regroupement assez exclusif d'individus de la même ethnie ou la présence d'adultes, semblent nécessaires à l'usage des langues d'origine.

Les élèves de minorités ethniques s'estiment plus compétents en français que leurs parents. Le degré d'aisance plus élevé en français qu'en anglais des parents ainsi que des élèves de minorités ethniques pourrait expliquer, en partie, leur préférence pour le français comme première ou deuxième langue, par rapport à l'anglais, dans la presque totalité des situations d'interaction dans la famille et la communauté.

Dans le but d'illustrer l'importance ou le statut accordé à chacune des langues dans les différentes situations d'interaction, nous avons construit trois tableaux synthèses, un pour chacun des milieux visés par l'enquête. La langue la plus fréquemment employée est identifiée en caractères gras. Si une autre langue occupe une place importante, elle est inscrite entre parenthèses.

3.2. MESURES PRISES EN FAVEUR DU DÉVELOPPEMENT DE LA LANGUE FRANÇAISE

D'après les résultats de la première section, l'école semble offrir un environnement où l'usage du français est suffisamment riche pour favoriser le développement linguistique des élèves allophones. En

TABLEAU III.13

Langues prioritairement utilisées à l'école

	Intervenants	Élèves de minorités ethniques	Élèves québécois de vieille souche
École			
Avec le personnel	Français	Français	Français
Dans le même groupe ethnique	Français (langue d'origine)	Langue d'origine (français)	Français
Entre E.M.E. et E.Q.V.S.*	Français	Français	Français
Entre diverses minorités ethniques	Français (anglais)	Français (anglais)	Français
Classe			
Avec le personnel	Français	Français	Français
Dans le même groupe ethnique	Français (langue d'origine)	Langue d'origine (français)	Français
Entre E.M.E. et E.Q.V.S.	Français	Français	Français
Entre diverses minorités ethniques	Français (anglais)	Français (anglais)	Français
Hors classe			
Avec le personnel	Français	Français	Français
Dans le même groupe ethnique	Langue d'origine (français)	Langue d'origine (français)	Français
Entre E.M.E. et E.Q.V.S.	Français	Français	Français
Entre diverses minorités ethniques	Français (anglais)	Français (anglais)	Français
Activités parascolaires		Français (anglais – langue d'origine)	Français

* E.M.E.: Élèves de minorités ethniques.
E.Q.V.S.: Élèves québécois de vieille souche.

TABLEAU III.14

Langues prioritairement utilisées dans la famille

	Minorités ethniques		Québécois de vieille souche	
	Élèves	Parents	Élèves	Parents
Relations				
Entre adultes	Langue d'origine (français)	Langue d'origine	Français	Français
Enfants-parents	Langue d'origine (français)	Langue d'origine (français)	Français	Français
Frères-soeurs	Langue d'origine (français)	Français (langue d'origine)	Français	Français
Parents-amis	Langue d'origine (français)	Langue d'origine (français)	Français	Français
Enfants-amis	Langue d'origine (français)	—	Français	—
Médias				
Télévision	(français) (anglais)	(anglais) (français)	Français (anglais)	Français (anglais)
Radio	(anglais) (français)	Français (anglais)	Français (anglais)	Français (anglais)
Disques, cassettes	Anglais (français)	Langue d'origine (français)	Anglais (français)	Français (anglais)
Journaux, revues	Français (anglais)	Français (anglais)	Français (anglais)	Français

TABLEAU III.15

Langues prioritairement utilisées dans la communauté

	Minorités ethniques		Québécois de vieille souche	
	Élèves	Parents	Élèves	Parents
Restaurant	Français (anglais)	—	Français (anglais)	—
Magasins	Français (anglais)	Français	Français (anglais)	Français (anglais)
Endroits récréatifs	Français (anglais)	Français	Français (anglais)	Français
Autobus	Français (anglais)	—	Français (anglais)	—
Meilleurs amis	—	Langue d'origine (français)	—	Français
Au travail	—	Français (anglais)	—	Français (anglais)
Organismes communautaires	—	Français (langue d'origine)	—	Français
À l'église	—	Français (langue d'origine)	—	Français
Activités en sous-groupes	(français) (anglais) (langue d'origine)	—	—	—

effet, nous avons constaté que le français prédomine largement dans les communications à l'école. Néanmoins, les langues d'origine et l'anglais sont également utilisés dans certaines situations d'interaction. Même si le contexte d'interaction linguistique est favorable à l'acquisition du français par les élèves de minorités, il est aussi important de s'interroger sur l'existence et la valeur de mesures en faveur de leur apprentissage du français. Dans cette section, nous allons décrire les interventions délibérées de l'école et des intervenants ayant pour but de promouvoir le développement du français à l'école, et nous allons présenter l'évaluation que les différents partenaires en font.

L'école pluriethnique joue-t-elle pleinement son rôle pour favoriser le développement de la langue française auprès des élèves de minorités ethniques? Dispose-t-elle de services adéquats en vue de répondre aux besoins linguistiques de cette clientèle? Les intervenants scolaires ont-ils adapté leur enseignement et leur matériel didactique aux besoins de ces élèves? Quels jugements les partenaires de l'école réservent-ils à ces interventions délibérées?

Selon la perception des intervenants surtout, mais aussi des élèves et des parents, nous examinerons d'abord les adaptations apportées à l'environnement scolaire dans le but de favoriser le développement du français à l'école et dans l'enseignement. En deuxième lieu, nous analyserons le jugement que les différents partenaires portent sur l'adéquation de ces interventions.

3.2.1. INTERVENTIONS DÉLIBÉRÉES SUR LE PLAN INSTITUTIONNEL

3.2.1.1. ADAPTATIONS DE L'ÉCOLE AUX BESOINS LINGUISTIQUES DE LA CLIENTÈLE

Dans le but d'identifier comment les écoles interviennent pour faciliter l'apprentissage ou le développement du français auprès des élèves de minorités ethniques, nous avons demandé aux intervenants de décrire les adaptations introduites à l'école à ce sujet. À la première question: "Quelles adaptations votre école a-t-elle introduites pour faciliter l'apprentissage du français?", la quasi-totalité des 82 intervenants (97,6 %) ayant répondu affirment que leur école a effectivement pris des mesures visant cet objectif. Des 82 commentaires recueillis à ce sujet, les cours spéciaux en soutien linguistique (21,9 %), l'engagement de professionnels des services aux élèves (19,5 %) et les classes d'accueil ou d'adaptation (12,2 %) comptent parmi les mesures les plus fréquentes. Viennent ensuite une série de mesures (46,4 %) apparaissant chacune en nombre plus marginal: l'augmentation du nombre de périodes de français, le regroupement des élèves par ethnie, l'organisation d'activités parascolaires, les ateliers de français, la diminution des exigences académiques, l'utilisation de stratégies pédagogiques adaptées à la diversité ethnique, etc. Ces quelques extraits des entrevues illustrent bien la nature et l'importance de ces interventions aux yeux des intervenants:

> *"Je pense que c'est là-dessus qu'il y a eu le plus de travail, avec les regroupements, et les professeurs qui s'occupent de ces enfants-là. C'est ceux qui le désirent... Le professeur va couvrir moins de matière mais il va le faire d'une façon plus approfondie,*

il y a même des années où on a doublé le nombre d'heures, on a donné plus d'heures au français."

(une enseignante du secondaire)

"Sur ce plan, en effet, une adaptation à la maquette institutionnelle, donc à l'horaire de l'étudiant, au bout du chemin, pour intensifier le temps d'apprentissage de la langue française."

(un administrateur du secondaire)

"Il y a l'accueil d'abord, où le nombre de cours de français est augmenté, ils veulent faire un deuxième accueil parce qu'ils s'aperçoivent que quand ils les mettent dans le régulier, ils ne comprennent pas tout ce qui se passe... Il y a un soutien linguistique qui est nouveau cette année, qui aide certains élèves."

(un enseignant du secondaire)

"On a le support linguistique qu'on n'aurait certainement pas ailleurs, on a des scénarios en français, il y a comme l'espèce de communication entre les classes d'accueil et nous, peut-être qu'elle est à améliorer, mais elle existe comme communication."

(une enseignante du primaire)

Au chapitre sur l'intégration, nous avons analysé de façon très détaillée la nature et la qualité des relations entre les élèves, lesquelles conditionnent directement le développement du français à l'école. Parmi les résultats à cette question, nous avions noté que le problème de communication linguistique affectait la qualité des interactions, selon les intervenants et les élèves. L'école ne reste toutefois pas indifférente à cette situation puisque, selon deux intervenants sur trois (65,2 %), elle prend des moyens

concrets dans le but de favoriser le français dans la communication entre les élèves. Cependant, significativement plus d'intervenants du primaire (77,6 %) que du secondaire (52,3 %) affirment que leur école est intervenue de façon délibérée à ce sujet. Quelque 132 intervenants ont répondu à cette question.

Invités à préciser la nature de ces moyens, les répondants (N = 80 interventions) ont mentionné principalement l'obligation d'utiliser le français (42,5 %), l'incitation à parler le français (31,3 %), ainsi que le recours à des mesures d'appui appropriées (26,3 %) comme l'organisation de discussions et de pièces de théâtre, la lecture, l'affichage, l'implantation d'un journal étudiant. Comme l'indiquent les citations rapportées plus bas, les interventions de l'école ont un caractère normatif, tant sur le plan de la qualité du français que de la fréquence d'utilisation.

"Ça a été un peu plus tard, il y a eu une autre activité, c'était basé sur la créativité. Il y avait des invités et aussi une campagne qui était organisée par le comité de soutien linguistique dans l'école où là, on a vraiment mis en valeur l'emploi de la langue française, l'emploi correct. On a eu des hommes-sandwichs qui se promenaient avec des cartons où tel mot, ça veut dire tel mot en bon français parce qu'au niveau de la langue, il y a des mélanges."

(une enseignante du primaire)

"L'école est toujours consciencieuse de favoriser le français. Je sais qu'il y a quelque temps de cela, nous avions élaboré comme projet d'école justement "le français à l'école". L'école a essayé d'en prendre, je

sais qu'il y a eu un projet d'école pour justement que le français soit davantage utilisé ici."

(un professionnel du secondaire)

"Oui, on a essayé d'augmenter les heures d'enseignement du français pour ces ethnies, parce que certains groupes ethniques ont de la difficulté en français, puis on a augmenté les heures d'enseignement du français pour qu'ils puissent se rattraper surtout oralement. Et on augmente les heures pour favoriser l'expression orale, puis les aider à s'exprimer davantage."

(un enseignant du secondaire)

Nous avons également interrogé les intervenants au sujet des moyens qu'eux-mêmes auraient adoptés pour favoriser le français dans la communication. Contrairement à ce que nous avions observé pour l'école, les intervenants sont peu nombreux à avoir développé des stratégies dans ce sens. En effet, sur les 190 répondants, seulement 30,5 % affirment avoir pris personnellement des moyens. Aucune différence significative entre le primaire et le secondaire n'est observée. Cependant, grâce à une analyse plus détaillée selon le degré de densité ethnique des écoles du primaire, nous apprenons que les intervenants des établissements à densité élevée et très élevée ont tendance à adopter significativement plus de moyens, soit respectivement 46,2 % et 45 %. Dans les écoles à densité moyenne, cette proportion se réduit à 21,7 % des intervenants.

Parmi les moyens identifiés (N = 50), on mentionne l'incitation à parler français (28 %), l'obligation de parler français (20 %), certaines mesures pédagogiques (52 %) comme celle de favoriser des discussions entre les élèves, le théâtre, l'utilisation de stratégies dans l'élocution (parler plus lentement, mieux prononcer), favoriser les initiatives

personnelles. Les trois extraits d'entrevues suivants illustrent bien les moyens identifiés par les enseignants en classe, mais aussi l'esprit dans lequel ces interventions sont effectuées. Ainsi, nous constatons la préoccupation des intervenants de susciter la motivation des élèves face à l'apprentissage du français, en créant des normes, en favorisant le développement d'attitudes favorables chez la clientèle. De plus, ces citations mettent l'accent sur les limites auxquelles les intervenants scolaires sont confrontés dans leur pratique et nous aident à comprendre leur tendance à remettre à d'autres leurs responsabilités à ce sujet.

"Disons que moi, personnellement, la seule mesure que je prends, c'est de demander que les élèves ne s'expriment qu'en français durant mes cours, et c'est déjà beaucoup leur demander que d'exiger ça. Ça, c'est la seule mesure, il faut dire que je vois deux cents élèves. Je ne peux pas investir au niveau de la langue, là; j'investis au niveau de l'éducation économique, puis j'essaie, je reprends les élèves quand ils font des fautes en français, ces choses-là. Je les aide à mieux s'exprimer."

(un enseignant du secondaire)

"Personnellement, moi je n'ai pas pris de moyens, je l'impose la langue, je l'impose carrément, je veux dire que je ne peux pas supporter qu'en cours de français, un élève parle autre chose que le français, alors, je l'impose carrément au début de l'année. Quand ils l'utilisent pas, je le rappelle, doucement, je ne les menace pas, j'essaie de les amener à aimer la langue. Moi, j'ai pour principe, si t'aimes la langue, si t'aimes les gens qui la parlent, tu vas aimer parler la langue. S'ils aiment les Québécois, ils

vont parler la langue des Québécois... je t'assure que mes élèves sont plus positifs par rapport au français."

(un enseignant du secondaire)

"Le seul moyen que j'ai trouvé, à venir jusqu'à date, c'est soit de composer des tests ou de faire des genres de petits sketches, des choses du genre; alors que le français écrit, il n'y a qu'à écouter les nouvelles. De la difficulté, y'en a pas juste au secondaire, il y en a autant au primaire."

(une enseignante du primaire)

En plus de ces interventions délibérées s'adressant à l'ensemble de la clientèle scolaire, nous avons voulu explorer l'existence de services spéciaux à l'intention des élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage du français. À la question: "Quels services votre école offre-t-elle aux élèves de minorités ethniques qui ont des difficultés dans l'apprentissage du français?", quelque 35,4 % des interventions recueillies (N = 254) mentionnent les cours de rattrapage, 30,7 % les mesures de soutien linguistique individuel et 7,9 % une diversité de services marginaux comme les "devoirs assistés" et les regroupements par niveau. Par ailleurs, 22 % des commentaires évoquent l'utilisation des services déjà existants dans les écoles, ne suggérant ainsi aucune addition de mesures nouvelles. Les interventions des répondants du primaire identifiant des services spéciaux sont significativement plus nombreuses au primaire qu'au secondaire.

En plus des cours de langue ordinairement offerts au primaire et au secondaire, nous avons voulu savoir si des cours supplémentaires étaient disponibles dans les écoles pluriethniques. Plus spécifiquement, nous avons interrogé les intervenants, à l'aide

du questionnaire écrit, au sujet de l'existence de cours de rattrapage en français, de cours de langues d'origine et de tout autre cours pouvant être offerts par l'école. Des 148 intervenants ayant répondu à ces questions, les deux tiers (66 %) affirment que des cours de rattrapage en français sont offerts dans leur école. Ces données indiquent que les cours de rattrapage demeurent une des mesures les plus courantes en vue de répondre aux besoins linguistiques des élèves en français. Par ailleurs, seulement un intervenant sur trois (32 %) affirme que des cours de langue d'origine sont disponibles dans son école. Alors que ces cours destinés exclusivement aux élèves de minorités ethniques semblent relativement populaires au primaire (55,6 %), ils sont presque inexistants au secondaire (4,5 %). Aucun répondant n'a identifié d'autres types de cours.

La proportion importante de répondants du primaire identifiant la présence de cours de langues d'origine démontre que, dans plusieurs écoles, on est conscient de ce besoin spécifique de la clientèle pluriethnique. Cependant, comme l'ont démontré les résultats du chapitre précédent, c'est apparemment la seule mesure actuellement en vigueur dans les écoles ayant pour objectif de protéger et de favoriser les langues et les cultures d'origine. Dans la prochaine section, nous constaterons que plusieurs intervenants expriment des réserves importantes quant au rôle de l'école face aux langues d'origine. Au secondaire, la faible proportion de réponses positives s'explique par le fait que les programmes d'enseignement des langues d'origine n'étaient pas disponibles à ce niveau au moment où cette enquête a été réalisée.

3.2.1.2. MESURES DE L'ÉCOLE POUR LE DÉVELOPPEMENT LINGUISTIQUE DES PARENTS

Comme nous l'avons déjà mentionné, nous croyons que l'aide apportée par les parents peut devenir un facteur d'apprentissage du français important pour la clientèle pluriethnique. Dans le but de connaître l'engagement des écoles vis-à-vis du développement linguistique des parents, nous avons questionné les intervenants scolaires au sujet de l'existence de cours de français à leur intention. La presque totalité (82 %) des répondants (125) disent que de tels cours n'existent pas. Lorsque des cours sont offerts, on les retrouve exclusivement au primaire.

Ces résultats confirment la faible implication de l'école face à l'éducation des parents. L'école n'est cependant pas la seule responsable de cette situation puisqu'il est généralement reconnu que les parents offrent toujours beaucoup de résistance à toute forme d'engagement à la vie de l'école.

3.2.2. INTERVENTIONS DÉLIBÉRÉES SUR LE PLAN PÉDAGOGIQUE

En plus des adaptations et des interventions institutionnelles au sujet du développement linguistique des élèves, nous avons enquêté sur les mesures prises sur le plan de la pédagogie. À titre indicatif, nous avons interrogé les intervenants sur les adaptations apportées aux programmes d'enseignement et au matériel didactique. Selon presque les deux tiers

des répondants, soit 62,7 %, il n'y a pas eu de mesures prises au sujet des programmes (N = 126)[12]. La même opinion est exprimée au sujet du matériel didactique (N = 133) par la même proportion de répondants, soit 61,7 %. Alors que l'opinion des intervenants du primaire et du secondaire s'accorde au sujet des programmes, elle diverge significativement en ce qui concerne le matériel. Selon les répondants, le matériel didactique du primaire (46 %) est plus adapté à la clientèle pluriethnique qu'au secondaire (24 %).

Quant aux programmes, des mesures (N = 42) diversifiées qui correspondent souvent à des stratégies d'enseignement ont été prises par les répondants. Ainsi, dans des proportions équivalentes, on identifie l'allègement des programmes, la prise en compte de l'expérience pluriethnique des élèves, le ralentissement du rythme d'enseignement, l'augmentation du nombre de cours consacrés au français.

Contrairement aux interventions exploitant l'expérience des élèves, les stratégies d'allègement de l'enseignement, jugées nécessaires par les intervenants à cause des problèmes linguistiques de leur clientèle, peuvent cependant avoir à long terme des effets indésirables sur les élèves: retards scolaires, impressions fausses du degré des exigences académiques

---

12. Voir à ce sujet: H. Hensler Mehu, D. Raymond et F. Elbaz, Analyse comparative et critique des nouveaux programmes d'études du primaire, Sherbrooke, Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation, 1983. Les auteurs signalent qu'une des limites de ces nouveaux programmes est qu'"[...] ils ne fournissent aucune indication sur la façon de tenir compte de la diversité des expériences extra-scolaires des élèves. On semble postuler que le maître s'adressera à des enfants dont le milieu social et culturel est parfaitement homogène." (p. 14)

de certains programmes scolaires et des examens du Ministère, dévalorisation de la qualité de l'enseignement et de l'école pluriethnique. Il faut donc s'interroger sérieusement sur l'adéquation de ces mesures, même si les objectifs visés par les intervenants sont louables et répondent à des besoins réels. Les moyens identifiés plus bas nous semblent plus appropriés et mieux intégrés à l'expérience vécue par l'élève.

Parmi les mesures concernant l'adaptation du matériel didactique (N = 36), on note l'achat de matériel et une variété de stratégies comme l'utilisation de jeux, de l'audio-visuel et de matériel tenant compte de la diversité ethnique de la clientèle.

En plus des adaptations déjà décrites, une série de moyens concrets sont utilisés à l'école, pendant les cours ou en dehors des cours. À la question: "À votre école, avez-vous trouvé des moyens pour encourager les élèves de minorités ethniques à apprendre ou améliorer leur français? Dans vos cours? En dehors de vos cours?", les 132 répondants nous ont fourni 204 moyens, que nous avons regroupés étant donné leur similitude d'une sous-question à l'autre. Les moyens les plus populaires sont les suivants: incitation à parler français (29,4 %), incitation à la lecture et utilisation de documents audio-visuels (26,7 %), valorisation et encouragement des individus (16,6 %), sorties et activités spéciales (15,2 %) et une diversité d'autres moyens (12,1 %), par exemple, exploitation de l'expérience vécue par l'enfant, aide des parents, affichage en français, constitution d'un dictionnaire personnel, récupération, organisation de discussions en petits groupes.

En somme, l'école pluriethnique s'efforce d'offrir une éducation adaptée aux besoins linguistiques de sa clientèle pluriethnique. La totalité des services, mesures et moyens s'adresse au développement

exclusif du français auprès de la clientèle elle-même, comme nous pouvions nous y attendre, à l'exception des cours de langues d'origine offerts dans une école du primaire sur deux. Au secondaire, ces cours sont inexistants. Aucun cours de français n'est offert aux parents de la clientèle.

Dans cette sous-section, nous avons examiné plusieurs types d'interventions délibérées se rattachant d'une part à l'établissement et d'autre part à la pédagogie. En ce qui a trait à l'établissement, les répondants identifient spontanément les adaptations suivantes: l'accueil, les services de soutien linguistique et l'engagement de professionnels, par exemple des orthopédagogues. De plus, des cours de rattrapage et des services de soutien individuel sont offerts aux élèves éprouvant des difficultés particulières. Par ailleurs, les moyens mentionnés pour favoriser le français dans les communications se ramènent presque exclusivement à l'incitation à parler français, aux mesures d'appui et à des stratégies de valorisation des individus. À ce sujet, les intervenants qui reconnaissent ne pas avoir adopté personnellement des mesures, ont tendance à laisser à l'école la responsabilité de favoriser une meilleure communication en français. Dans l'ensemble, il y a plus d'interventions mentionnées par les intervenants du primaire que du secondaire.

Sur le plan pédagogique, peu d'adaptations ont été apportées aux programmes et au matériel didactique. Les quelques mesures mentionnées concernent surtout des stratégies d'allègement des programmes ou de l'enseignement, et la prise en compte de l'expérience des élèves. Parmi les moyens concrets adoptés dans les cours et en dehors des cours pour favoriser le français, on retient surtout les incitations au développement du français, la valorisation des individus, les sorties et les activités spéciales.

3.2.3. QUALITÉ DES PROGRAMMES, DES MESURES SPÉCIALES ET DES INTERVENTIONS DÉLIBÉRÉES

Pour les élèves de minorités ethniques s'inscrivant à l'école française pour la première fois, le programme de l'accueil représente un des services fondamentaux pour favoriser l'apprentissage du français. Nous avons interrogé les intervenants scolaires et les élèves pour connaître leur perception de l'efficacité de cette mesure. En plus, ces répondants se sont aussi prononcés sur les cours de langues offerts à l'école. Par ailleurs, les intervenants ont également évalué la qualité des services destinés aux élèves éprouvant des difficultés linguistiques et ont suggéré d'autres services pour cette clientèle spécifique.

3.2.3.1. JUGEMENTS DES INTERVENANTS SCOLAIRES

Aux intervenants scolaires, nous avons demandé d'évaluer l'adéquation de la préparation donnée par la classe d'accueil aux élèves de minorités ethniques avant qu'ils intègrent les cours du secteur régulier. Les répondants se sont prononcés au sujet de six ethnies cibles ayant bénéficié de cette mesure; un indice construit à partir de ces résultats nous permet d'obtenir leur perception globale sur le sujet.

Selon leur estimation, l'accueil prodigue une préparation de qualité moyenne. Ce jugement est illustré par la valeur 1,7 sur l'échelle en quatre points de l'indice construit à cet effet (entre "bonne préparation" et "préparation faible"). Leur jugement varie cependant sensiblement selon les différents groupes cibles. Tandis que les deux tiers (64 %) des répondants estiment qu'une faible ou très faible préparation est donnée aux Cambodgiens, cette proportion se réduit progressivement au sujet des Vietnamiens (43 %), des Grecs (41 %), des Haïtiens (40 %), des hispanophones (34 %) et des Italiens (27 %). De plus,

le jugement des répondants du secondaire est presque toujours significativement plus sévère que celui des intervenants du primaire.

Le jugement critique des intervenants scolaires au sujet de l'accueil doit cependant être interprété de façon nuancée. En effet, il faut se demander si le jugement des intervenants n'a pas uniquement porté sur la préparation donnée par la classe d'accueil. Peut-être ont-ils tendance à juger à partir de leur évaluation de la compétence linguistique des groupes ethniques au moment de leur intégration au secteur régulier? Il est évident que certains groupes ont plus de difficulté à devenir académiquement fonctionnels en français pour diverses raisons complètement indépendantes de la qualité de l'enseignement donné en classe d'accueil. Des facteurs comme les différences structurelles entre certaines langues, la différence de compétence en français au moment de l'inscription à l'accueil, la durée du stage dans une classe d'accueil sont parmi les plus évidents. Rien ne prouve que les répondants aient tenu compte de ces facteurs avant de poser leur jugement. Cependant, il n'en demeure pas moins que leur évaluation de la préparation donnée par l'accueil est sévère, et que cette perception influence leur attitude.

Les intervenants scolaires se sont aussi prononcés sur l'adéquation des cours réguliers de français pour les élèves de minorités ethniques. Leur opinion a été recueillie au sujet des six mêmes groupes minoritaires utilisés à la question précédente et un indice semblable a aussi été construit pour décrire leurs perceptions globales. Cependant, dans le but de nous fournir un point de comparaison avec les autres groupes ethniques, nous avons inclus les élèves québécois de vieille souche dans cette question.

Le résultat 1,4 obtenu à cet indice (entre les points "suffisant" et "pas suffisant" de l'échelle en quatre points) indique que les intervenants scolaires

sont également sévères au sujet des cours de français. Cependant, comme à la question précédente, la position des répondants varie considérablement d'une ethnie à l'autre. Les cours de français sont jugés "insuffisants" ou "très insuffisants" par 76 % des répondants pour les Cambodgiens et les Vietnamiens, par 64 % pour les Grecs, par 55 % pour les hispanophones, par 48 % pour les Haïtiens et les Italiens. Seulement 22 % des intervenants portent le même jugement au sujet des élèves québécois de vieille souche. Encore une fois, les perceptions des répondants du secondaire sont presque toujours significativement plus critiques que celles des intervenants du primaire.

Interrogés sur l'adéquation des services ou mesures spéciales destinés aux élèves qui éprouvent des difficultés d'apprentissage du français, les intervenants (N = 124) les jugent bien adaptés dans une proportion de 82,3 %. L'évaluation des répondants du secondaire est toutefois plus critique que celle de leurs collègues du primaire; seulement 68,6 % des répondants du secondaire contre 91,8 % de ceux du primaire expriment un jugement positif.

Malgré ce degré élevé de satisfaction en rapport avec ces services spéciaux, un grand nombre d'intervenants suggèrent malgré tout l'addition de nouveaux services. En effet, à la question: "Avez-vous d'autres services à proposer?", les répondants suggèrent une variété de 169 mesures ou services. Parmi les plus fréquemment mentionnés, nous retrouvons: la réduction de la taille des groupes (10,3 %), l'offre de cours de rattrapage (9,5 %), l'engagement de personnes ressources (8,7 %), le développement d'activités parascolaires (8,7 %), l'implantation de soutien linguistique (8,7 %), l'allongement de la période d'accueil (7,1 %) et l'amélioration des services existants (6,3 %). Une variété d'autres suggestions très diversifiées complètent cette identification de besoins (41,7 %): regroupement des ethnies spécifiques

par degré, soutien des interactions, implantation du dénombrement flottant, collaboration avec les parents, engagement d'un personnel de minorités ethniques, perfectionnement des intervenants scolaires, collaboration entre le personnel. Même si la majorité des interventions touchent principalement des mesures de type structurel[13], notons que quelques suggestions révèlent une certaine ouverture face à la problématique de l'intégration des élèves de minorités ethniques: l'engagement d'un personnel ethnique varié, la collaboration avec les parents et le perfectionnement des maîtres.

3.2.3.2. JUGEMENTS DES ÉLÈVES

En plus du point de vue des intervenants, nous avons sollicité l'opinion des bénéficiaires, les élèves eux-mêmes, à propos de la qualité des classes d'accueil et des cours de français.

Au sujet des classes d'accueil, le point de vue des élèves de minorités ethniques les ayant fréquentées (N = 49) varie sensiblement par rapport à celui des intervenants. Plus de quatre élèves sur cinq (81,6 %) expriment leur satisfaction par rapport à

13. Dans ce rapport, le plan structurel désigne tout ce qui relève directement de la gestion de l'organisation scolaire, par exemple l'horaire, les services, l'administration, la formation du personnel; le plan pédagogique, tout ce qui touche directement à l'enseignement, comme les programmes, les stratégies, le matériel, l'évaluation; le plan relationnel, tout ce qui concerne les relations entre les personnes ou les facteurs psychosociaux influençant les interactions comme la qualité de participation des partenaires de l'école, la qualité des relations.

cette expérience. Cependant, ils apportent quelques nuances lorsqu'ils répondent aux sous-questions au sujet de ce qu'ils ont "le plus appris" et "le moins aimé".

À la première question ("ce qu'ils ont le plus appris"), l'analyse des 52 commentaires révèle que des éléments portant sur l'apprentissage de la langue sont le plus fréquemment rapportés: vocabulaire, grammaire, expressions, écrit et compréhension (77 %). Quelques commentaires évoquent également l'initiation à la culture québécoise (17,3 %) ou encore dénoncent l'inutilité de l'accueil (5,8 %). Quant à leurs critiques au sujet de la classe d'accueil (N = 46), elles sont variées et mentionnent, selon 54,3 % des commentaires, les pertes de temps, son inutilité, la mauvaise préparation qu'elle donne, sa durée trop limitée et le regroupement d'élèves ayant tous des difficultés linguistiques; cependant, dans presque la moitié de ces commentaires (45,7 %), les élèves de minorités ethniques affirment n'avoir rien de précis à reprocher à la classe d'accueil:

"Quand j'étais en classe d'accueil, j'ai beaucoup appris, le professeur nous faisait parler, on comprenait par des images, on s'expliquait."

"J'ai appris à parler en français, à m'exprimer et comprendre, et je pense que j"ai tout appris dans les classes d'accueil."

"Je n'étais pas habitué, ça m'a pris du temps à m'habituer à la classe d'accueil, je ne pouvais pas communiquer avec les autres, il n'y avait personne de ma langue... c'était difficile, mais j'étais satisfait du cours donné."

"C'était un peu difficile, ce qui m'a le plus motivé, c'est que tout le monde était comme moi, puis ça m'a aidé beaucoup, j'ai appris à parler le français, un peu d'écriture, de l'orthographe. Ça m'a beaucoup aidé dans mon français, d'ailleurs maintenant, je suis en enrichi en français."

Ces derniers résultats tendent à confirmer d'une part que les élèves de minorités ethniques sont assez satisfaits de leur séjour à l'accueil et, d'autre part, que l'enseignement prodigué porte presque exclusivement sur l'apprentissage de la langue française. L'objectif d'intégration à la société québécoise, lequel est une partie intégrante du programme de l'accueil, n'est pas clairement perçu par les élèves. De plus, le nombre limité de critiques contraste avec la position des intervenants, beaucoup plus sévères dans leur jugement.

Les élèves québécois de vieille souche et de minorités ethniques ont été invités à donner leur opinion sur les cours de langues. En plus de rechercher leur opinion au sujet des cours de langues en général et des cours d'anglais et de français en particulier, nous visions aussi indirectement un autre objectif: vérifier combien leur évaluation des cours d'anglais ou de français serait révélatrice de leur attrait pour l'une ou l'autre langue. Par conséquent les raisons justifiant leur évaluation nous intéressaient autant que leur évaluation elle-même.

Les élèves (N = 157), tant québécois de vieille souche que de minorités ethniques, portent, dans une proportion de 70,1 %, un jugement positif au sujet des cours de langues en général. Cependant, 23,6 % sont incapables de se prononcer et 6,4 % en font une évaluation négative. Plus spécifiquement, autour des trois quarts de l'ensemble des élèves s'estiment satisfaits de leur cours de français (79,1 %) et

d'anglais (73,6 %); les autres expriment leur insatisfaction. Mais quelles raisons les poussent-elles à porter ce jugement?

Parmi les 157 élèves qui se sont prononcés au sujet du français, 65,1 % font des commentaires sur les cours et 34,9 % sur la langue. Les trois quarts des interventions sur les cours sont positives et évoquent surtout la qualité des professeurs, la qualité de l'apprentissage et des programmes, l'intérêt du travail donné en classe. Quant aux commentaires négatifs, ils dénoncent les mauvais professeurs, l'apprentissage inadéquat, le travail ennuyeux et les mauvais programmes. Les commentaires sur la langue dont les trois quarts évoquent des éléments positifs se répartissent de la façon suivante: la facilité d'apprentissage du français, l'avantage de connaître une autre langue et le statut de langue internationale du français; tous les commentaires négatifs portent sur la difficulté d'apprendre cette langue. Quelques extraits d'entrevues nous permettront de mieux saisir le sens de leur évaluation:

"C'est bon, ça t'apprend à écrire des mots, ça t'apprend à comment parler le bon français, puis j'apprends bien."
(une élève de minorité ethnique)

"Les cours de français sont excellents parce que avec des gens qui sont d'autres origines, c'est assez bon de la façon dont c'est enseigné, même s'il y a des minorités d'autres pays."
(une élève de minorité ethnique)

"Les cours de français, c'est essentiel quand on vit au Québec, puis ça m'aide à mieux comprendre le français ici."
(un élève de minorité ethnique)

"Je trouve que ce n'est pas assez difficile, parce qu'on fait des affaires qu'on faisait en secondaire 1, c'est tout le temps de la révision, on apprend moins, on revise tout le temps ce qu'on a déjà fait, on revise ce qu'on a fait l'année d'avant, mais une fois que tu le sais déjà..."

(un élève de minorité ethnique)

"Ils nous apprennent des affaires, mais pas tellement là, pas vraiment bien approfondies, ce n'est pas des programmes forts, c'est le moins possible qu'on peut faire."

(un élève de minorité ethnique)

"Le cours du secondaire est pas mal l'fun. Avec mon prof, c'est fantastique, c'est vraiment l'fun; il y a des poèmes, des livres, plus d'actions, en plus que j'apprends beaucoup de choses."

(un élève québécois de vieille souche)

"Cette année, je le trouve très plate, à cause que tout ce qu'on fait, c'est des textes, on n'apprend pas vraiment la grammaire, cette année."

(une élève québécoise de vieille souche)

En comparaison, 146 élèves se sont prononcés au sujet de l'anglais. Quelque 41,1 % ont émis des commentaires au sujet des cours contre 58,9 % au sujet de la langue elle-même. Leurs commentaires sont presque identiques à ceux enregistrés au sujet du français. Pour ce qui concerne les commentaires au sujet des cours, aucune différence significative n'est observée entre les deux catégories d'élèves. Cependant, les raisons énoncées par les élèves de minorités ethniques au sujet de la langue elle-même sont plus fréquemment positives que celles apportées par les élèves québécois de vieille souche (83 % contre 58 %).

Contrairement à nos attentes, ces données nous renseignent peu au sujet de l'attrait linguistique des élèves. Deux éléments peuvent quand même être révélateurs à ce sujet: le fait que la langue anglaise elle-même suscite proportionnellement les commentaires d'un plus grand nombre d'élèves que la langue française, et qu'une plus grande proportion d'élèves de minorités ethniques font des commentaires positifs sur la langue anglaise. Cela signifie-t-il que la langue anglaise elle-même suscite plus d'attrait que les cours et que cet attrait soit plus marqué chez les élèves de minorités ethniques? C'est très possible puisque, dans la section sur les orientations des élèves, nous pouvons observer des indicateurs de cette tendance.

Comparativement aux intervenants, les élèves évaluent beaucoup plus positivement les cours de langue française et le programme de l'accueil. Alors que les intervenants les jugent insuffisants pour le développement du français auprès des élèves de minorités ethniques, les élèves les estiment très satisfaisants, et font précisément ressortir, en ce qui concerne l'accueil, leur acquisition linguistique. Cependant, comme nous l'avons mentionné précédemment, les intervenants présentent une évaluation probablement plus juste de la situation parce qu'ils sont meilleurs juges des exigences en français pour réussir à l'école.

Les deux catégories d'élèves portent généralement un jugement positif à propos des cours d'anglais et de français. Il est aussi intéressant de noter les aspects justifiant l'intérêt élevé des élèves face aux cours de langues: la qualité des enseignants et des programmes, la facilité d'apprentissage d'une langue, les avantages de posséder une autre langue et le statut de ces langues. Les critiques formulées par les

élèves s'appliquent toutefois aux mêmes éléments: mauvaise qualité des enseignants, difficultés d'apprentissage, mauvais programmes et manque d'intérêt du travail donné en classe.

3.2.3.3. JUGEMENTS DES PARENTS AU SUJET DE LA PRÉPARATION À VIVRE DANS UN QUÉBEC FRANÇAIS

Dans le but d'obtenir un jugement global des parents au sujet de l'école, nous les avons interrogés sur la capacité de l'école à bien préparer les élèves à vivre dans un Québec français. La presque totalité des parents ayant répondu à cette question (N = 178) s'entendent pour dire que l'école prépare suffisamment les élèves à vivre dans un Québec français (86 %). Cependant, les parents québécois de vieille souche sont plus critiques que ceux de minorités ethniques. Alors qu'un parent de minorité ethnique sur deux (49 %) estime que l'école prépare "beaucoup" les enfants, cette proportion se réduit à 20 % chez les parents québécois de vieille souche. Cependant, 39 % des parents de minorités ethniques et 62 % des parents québécois de vieille souche jugent que la préparation est suffisante. Seulement 14 % de l'ensemble des parents pensent, au contraire, que l'école prépare leur enfant "peu" ou "pas du tout". En somme, 86 % de l'ensemble des parents estiment que l'école prépare "beaucoup" ou "assez" leur enfant à vivre dans un Québec français. Ce jugement assez positif des parents dénote leur satisfaction par rapport à la préparation à la vie adulte que l'école française donne à leur enfant.

Selon les parents québécois de vieille souche et de minorités ethniques, l'école prépare bien les élèves à vivre dans un Québec français. Même si les parents québécois d'origine expriment une plus forte réticence, ces résultats indiquent un degré assez élevé de satisfaction par rapport à l'école dans un milieu français.

SYNTHÈSE DE LA SECTION SUR LES INTERVENTIONS DÉLIBÉRÉES EN FAVEUR DU DÉVELOPPEMENT DE LA LANGUE FRANÇAISE

Les écoles pluriethniques font des efforts remarquables dans le but d'adapter l'éducation aux besoins linguistiques de leur clientèle particulière. Un examen attentif des résultats de cette section nous permet de cerner avec plus de précision la conception du développement linguistique préconisé dans ces établissements. De façon générale, nous avons fait les grandes constatations suivantes: 1) les interventions délibérées en faveur du développement linguistique des élèves de minorités ethniques sont orientées presque exclusivement en faveur du français, à l'exception de cours de langues d'origine offerts dans certaines écoles du primaire; 2) les parents sont virtuellement exclus de ce processus puisqu'aucun cours ne leur est adressé et qu'aucune mesure n'inclut leur participation; 3) les mesures et les adaptations s'appliquent davantage au plan structurel que relationnel ou pédagogique[14]; 4) les établissements font plus que les individus dans leur pratique professionnelle; 5) l'approche adoptée semble traditionnelle, normative et orientée vers la résolution des problèmes immédiats plutôt que vers une stratégie de développement à plus long terme.

Ces écoles semblent offrir une quantité et une variété importantes de services, mesures et moyens pour favoriser le français auprès de la clientèle allophone présentant des difficultés d'apprentissage. Cependant, la portée de ces interventions délibérées se limite principalement au plan structurel des établissements (création de services spéciaux, modifications à l'horaire, engagement de spécialistes). Très peu de mesures touchent les dimensions pédagogiques ou même relationnelles. En effet, nous trouvons peu de

---

14. Voir la note 13.

mesures d'adaptation des programmes ou des instruments d'interventions, ayant pour but de promouvoir les relations en français, à part l'incitation ou l'imposition de normes. De plus. très peu de mesures sont développées par les individus, lesquels ont plutôt tendance à laisser cette responsabilité à l'établissement d'enseignement.

L'approche préconisée est aussi très centrée sur l'imposition de normes linguistiques, tant qualitatives que quantitatives (utilisation d'une seule langue, le français), et sur la résolution des problèmes entraînés principalement par les difficultés linguistiques des élèves de minorités ethniques. Le message implicite transmis à la clientèle par cette pratique est préjudiciable aux élèves de minorités ethniques: la clientèle issue de minorités ethniques constitue le principal problème de l'école pluriethnique.

De plus, la quantité très réduite d'adaptations aux programmes, au matériel didactique et à l'évaluation, ainsi que l'inexistence de mesures des intervenants face à la promotion du français dans la communication entre les élèves, nous suggèrent deux choses: un enseignement traditionnel et une très faible exploitation de l'expérience des élèves de minorités ethniques dans l'enseignement. L'esprit des nouveaux programmes ne transparaît virtuellement pas dans les interventions délibérées décrites par rapport à l'enseignement à la clientèle pluriethnique.

Même si l'évaluation des élèves face aux cours de langues réguliers et à l'accueil est très positive, les intervenants scolaires demeurent plus sceptiques quant à l'efficacité de ces mesures fondamentales sur le développement linguistique des élèves. Notamment, ils jugent la préparation donnée à l'accueil moyenne et les cours de français plus ou moins adéquats, en ce qui concerne les élèves de minorités ethniques.

Cependant, leur jugement varie selon les ethnies au sujet desquelles ils se prononcent. Par ailleurs, ils émettent un jugement favorable aux mesures spéciales mises sur pied pour les élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage en français. Cette estimation globale ne les empêche toutefois pas de suggérer de nombreux autres services pour répondre à ce besoin spécifique.

Enfin, les parents expriment un degré de satisfaction assez élevé au sujet de la préparation donnée par l'école aux élèves, en vue de vivre dans un Québec français. Les parents des deux catégories portent un jugement positif à ce sujet.

3.3. ORIENTATIONS DES ÉTABLISSEMENTS ET DES PARTENAIRES DE L'ÉCOLE AU SUJET DE LA LANGUE FRANÇAISE, EN RAPPORT AVEC LES AUTRES LANGUES

La situation linguistique complexe des écoles pluriethniques découle d'un ensemble de facteurs organisationnels comme la composition culturelle variée de la clientèle, les services et les mesures conditionnant l'intégration des élèves au milieu scolaire, ainsi que la qualité des relations interpersonnelles. D'autres facteurs psychosociaux jouent également un rôle crucial: les orientations normatives des différents partenaires de l'école, c'est-à-dire leurs manières de penser, de sentir et d'agir suivant les normes ou les règles collectives par rapport aux options linguistiques offertes au Québec, et plus spécifiquement dans les écoles pluriethniques.

Les établissements d'enseignement et les intervenants ont-ils développé des règles ou établi des normes d'utilisation des langues? Quelles sont les orientations des intervenants face au développement linguistique de la clientèle? Quels choix les élèves

et leurs parents formulent-ils face à leur développement linguistique et à celui de leur famille? Quelles sont les manifestations concrètes de ces choix ou de ces orientations?

À l'aide d'un ensemble d'indicateurs pour l'école et pour la famille, nous avons tenté d'identifier, dans cette partie, les orientations des répondants susceptibles d'influer sur la situation de la langue dans ces écoles pluriethniques. À l'école, nous avons essayé d'identifier l'existence de normes d'utilisation du français dans les établissements pluriethniques. De plus, nous avons tenté de cerner les attitudes des intervenants concernant, d'une part, les orientations de la clientèle pluriethnique au sujet de l'apprentissage du français et, d'autre part, l'exploitation d'autres ressources humaines comme les parents et les élèves. La position des intervenants face à la langue d'origine, facteur important d'intégration scolaire pour les élèves est également traitée dans cette section. Nous présenterons enfin les opinions des intervenants au sujet des changements qu'ils souhaitent à propos du développement de la langue française.

En ce qui concerne les élèves et les parents tant québécois de vieille souche que de minorités ethniques, plusieurs orientations touchant leurs opinions sociales et linguistiques ont été examinées: attachement au Québec et à leur école, choix de la langue à améliorer, efforts et engagement personnel par rapport à la langue française et, enfin, aspirations face à la langue d'origine.

Par ailleurs, les élèves ont également été invités à identifier les facteurs favorisant leur développement linguistique et les changements qu'ils souhaitent par rapport à l'enseignement du français. Enfin, nous avons enquêté sur leurs orientations face à la langue d'origine.

3.3.1. ORIENTATIONS DES ÉTABLISSEMENTS ET DES INTERVENANTS

3.3.1.1. ORIENTATIONS FACE À LA LANGUE À L'ÉCOLE

Un ensemble d'indicateurs variés nous permettent d'analyser les orientations des établissements et des intervenants concernant l'usage linguistique des écoles pluriethniques. D'abord, nous avons invité les intervenants scolaires à se prononcer au sujet de l'existence de normes explicites ou implicites, lesquelles peuvent prendre la forme de politiques, de règlements ou d'ententes tacites pour l'école ou la salle de classe. Ils devaient justifier le bien-fondé de leur position personnelle et de l'orientation de leur établissement et indiquer leur degré de satisfaction face à la situation normative de leur école. Nous avons aussi sollicité l'opinion des élèves au sujet de l'existence et des buts visés par les normes linguistiques de leur école. L'attitude des intervenants face aux orientations linguistiques des élèves et face à certaines ressources de l'environnement a aussi fait l'objet de plusieurs questions. Ensuite, les intervenants scolaires ont donné leur opinion quant aux orientations des élèves de minorités ethniques face aux langues d'origine, à l'impact de ces langues sur le français et au rôle que leur école devrait jouer à ce sujet. Enfin, en conclusion, nous rapporterons les changements souhaités par les intervenants au sujet du développement du français dans leur école.

a) Les normes de l'établissement

"Dans votre école, y a-t-il des règlements ou des normes quant à l'utilisation des langues à l'école?" En réponse à cette question, deux intervenants scolaires sur trois reconnaissent que le fonctionnement de leur école n'est pas géré par des règlements ou des normes explicites, selon les résultats

présentés au tableau III.16. Par ailleurs, l'analyse statistique nous révèle que les écoles pluriethniques du primaire favorisent significativement plus la présence de normes linguistiques que celles du secondaire. En effet, 55,9 % des répondants du primaire contre seulement 18,8 % de ceux du secondaire soutiennent leur existence. De plus, le nombre d'intervenants reconnaissant la présence de normes linguistiques varie significativement d'une école secondaire à l'autre. La proportion de répondants qui identifient l'existence de normes est plus élevée dans deux écoles.

À une autre question portant sur l'existence d'une politique concernant la question linguistique et dont les résultats sont aussi exposés au tableau III.16, nous observons que seulement 22 % des répondants affirment que leur école s'est dotée d'une telle mesure de concertation. Deux fois plus d'intervenants du primaire que du secondaire confirment l'existence d'une politique linguistique dans leur établissement (29,3 % contre 14,5 %).

Selon ce dernier résultat et en dépit du fait qu'environ le tiers des répondants soutiennent l'existence d'une norme explicite, très peu d'établissements scolaires, surtout au secondaire, semblent avoir développé une position concertée de l'ensemble du personnel au sujet de l'utilisation des langues par les élèves et les intervenants scolaires. Quand elles existent, elles font probablement l'objet d'ententes tacites entre les membres du personnel ou encore d'une directive de l'administration. De plus, cette absence de concertation, illustrée par l'inexistence de politiques ou de normes claires dans la majorité des milieux, laisse entendre que l'orientation normative des écoles pluriethniques est beaucoup plus implicite qu'explicite. Cette intervention d'une enseignante du secondaire décrit bien la situation prévalant dans ces établissements:

TABLEAU III.16

Perceptions des intervenants scolaires au sujet de l'existence de normes explicites et de politiques concernant la langue à l'école

Mesures normatives / Perceptions des intervenants des différents niveaux scolaires		Normes linguistiques explicites à l'école		Politiques linguistiques à l'école	
		%	N	%	N
Intervenants du primaire	Oui	44,1	45	29,3	17
	Non	55,9	57	70,7	41
	Total	**100**	**102**	**100**	**58**
Intervenants du secondaire	Oui	18,8	15	14,5	9
	Non	81,3	65	85,5	53
	Total	**100**	**80**	**100**	**62**
Ensemble des intervenants	Oui	33,0	60	21,7	26
	Non	67,0	122	78,3	94
	Total	**100**	**182**	**100**	**120**

"Il y a une espèce d'entente tacite qui veut qu'on s'entende, tout le personnel, pour essayer que les étudiants s'expriment le plus souvent possible en français. Par exemple, les étudiants entre eux s'expriment en classe en français, ça je pense que la plupart des enseignants s'en tiennent à ça. Maintenant, ne pas le faire de façon contraignante non plus parce que demander à quelqu'un de faire ce qu'on fait par la force, je pense que ça n'a jamais été une bonne idée."

(une enseignante du secondaire)

Plusieurs commentaires spontanés (N = 65) ont été recueillis quant à la nature des normes en usage dans ces écoles. Deux commentaires sur trois provenaient de répondants du primaire. Dans 61,5 % des interventions, on préconise l'utilisation exclusive du français. Par contre, selon le reste des commentaires, l'usage de l'anglais ou des langues d'origine est toléré occasionnellement. L'orientation normative exprimée dans ces dernières remarques nous suggère qu'une certaine flexibilité est admise dans quelques écoles malgré l'existence d'une norme explicite.

En somme, l'ensemble des écoles pluriethniques visitées au cours de cette enquête font preuve d'une certaine tolérance au sujet de l'usage linguistique des élèves et des intervenants, même si, dans certains établissements, on semble vouloir imposer l'utilisation exclusive du français avec plus d'insistance. La position de l'ensemble des intervenants se comprend facilement étant donné la prédominance du français observée dans ces écoles, selon les données descriptives de la situation de la langue française exploitées dans la première section de ce chapitre.

Dans le but de saisir les motifs sous-tendant leurs orientations normatives, nous avons demandé aux intervenants pourquoi leur école avait adopté ou non

des normes explicites ou des règlements. Le tableau III.17 illustre clairement les tendances perçues par l'ensemble des intervenants scolaires.

Les raisons invoquées pour expliquer l'adoption d'une norme à l'école sont surtout de deux ordres. Le premier motif, le plus fréquemment exprimé, est d'ordre pédagogique et touche l'amélioration de l'apprentissage du français et son utilisation par la clientèle allophone. Le tiers des commentaires évoquent, en second lieu, une raison plutôt politique, soit le statut francophone des écoles. Ces trois extraits d'entrevues d'enseignants illustrent bien ces préoccupations:

"Pour faciliter l'apprentissage du français de ces élèves-là, surtout s'ils ont seulement la chance de le parler à l'école, je trouve que c'est normal qu'on exige qu'ils parlent le français à l'école, ils en ont le droit... pour leur apporter le plus d'aide possible."
(une enseignante du secondaire)

"Parce qu'en fin de compte, les enfants ne feraient pas d'efforts pour essayer de comprendre le français, ça serait pour ça le plus."
(une enseignante du primaire)

"... le règlement n'est pas formel, ce n'est pas écrit sur les murs, mais reste que c'est une école française, un milieu francophone, donc il est évident que la règle de base, c'est l'utilisation de la langue. Je n'empêche pas personnellement qu'ils parlent la langue d'origine, mais s'ils parlent l'anglais, je réagis verbalement, ... si mes élèves parlent anglais dans le corridor en

TABLEAU III.17

Raisons justifiant l'adoption ou non de normes linguistiques explicites à l'école

Adoption de normes	N	%	Absence de normes	N	%
Amélioration de l'apprentissage	20	44,4	Utilisation suffisante du français	21	43,7
Statut français de l'école	15	33,3	Inefficacité de telles normes	11	22,9
Prédominance de l'anglais	2	4,4	Existence de normes implicites	8	16,7
Trop grande importance des langues d'origine	2	4,4	Éviter la création de ghettos	3	6,2
—	—	—	Caractéristique libérale de l'école	2	4,2
Autres	4	8,9	Autres	2	4,2
Ne sait pas	2	4,4	Ne sait pas	1	2,1
Total	**45**	**100**	**Total**	**48**	**100**

sortant du cours, je leur tape sur l'épaule et je dis: "ça se passe en français ici!" Mais je ne les menace pas plus que ça."
(un enseignant du secondaire)

"C'est justement pour leur faciliter l'apprentissage; on s'dit: "Vos parents vous mettent ici pour apprendre le français, on est là pour vous aider à le faire. Y'a tu pas moyen que vous le fassiez? Faudrait un effort peut-être."
(une professionnelle des services aux élèves du secondaire)

Dans les écoles n'affichant aucune règle explicite, on invoque principalement l'utilisation suffisante du français, l'existence de normes implicites et l'inefficacité de telles mesures. Les deux extraits d'entrevues suivants sont éloquents à ce sujet:

" ... non, parce qu'il n'y a pas de problèmes là-dessus, tous parlent français, on n'a pas à leur dire."
(un enseignant du primaire)

"Pourquoi il n'y en a pas? Je pense que c'est facile d'émettre une directive, mais la mettre en application, c'est une autre affaire, c'est sûr qu'il y a des méthodes incitatives peut-être, qui favoriseraient, qui motiveraient les élèves à parler plus en français, ... c'est très complexe!"
(une enseignante du secondaire)

Les intervenants scolaires sont-ils en accord avec l'orientation choisie par leur école? Les répondants de l'ensemble des écoles ayant répondu à cette interrogation (N = 161) partagent généralement la position de leur établissement, qu'il préconise ou non une norme. Cependant, le degré d'accord est plus

élevé dans les écoles qui imposent des normes (91 %) que dans celles qui ne le font pas (70,2 %). Dans cette dernière catégorie, soit les écoles n'ayant pas de normes, les répondants du primaire sont plus nombreux à exprimer leur satisfaction: 90 % des intervenants du primaire contre 58 % de ceux du secondaire. Cela suggère que la situation linguistique du primaire est perçue comme très propice au développement du français sans qu'il soit nécessaire d'appliquer une norme explicite. Rappelons que les résultats de la première section de ce chapitre sur le degré d'utilisation du français démontraient clairement l'usage presque exclusif de cette langue au primaire.

b) Les normes linguistiques de la salle de classe

Dans le but de vérifier si les normes de la classe étaient différentes de celles de l'école, nous avons demandé aux enseignants s'ils réglementaient la communication linguistique dans leur salle de cours. Sur les 115 enseignants ayant répondu à cette question, un sur deux, soit 53 % des répondants du primaire et du secondaire, soutient qu'il applique une norme linguistique auprès de ses élèves. Dans 84,5 % des cas, les élèves sont contraints d'employer exclusivement le français. Seuls quelques intervenants accepteront l'utilisation occasionnelle d'une autre langue. Cette pratique explique peut-être pourquoi on ne sent pas le besoin d'imposer de norme dans l'ensemble de l'école.

Invités à justifier leur position normative, les enseignants invoquent les mêmes raisons que celles utilisées pour expliquer la situation prévalant dans l'école. Les deux principaux arguments des répondants en faveur de l'adoption d'une norme en classe sont: l'encouragement à l'apprentissage et à l'utilisation du français, ainsi que l'affirmation du statut français de l'école. Ces raisons sont amenées dans des proportions semblables à celles apportées au sujet des

normes à l'école. Ceux qui ne préconisent pas de normes invoquent encore l'utilisation suffisante du français, l'inefficacité des contraintes et l'existence d'une entente tacite. S'ajoute cependant l'argument du libre choix linguistique, par rapport aux raisons évoquées au sujet des normes de l'école.

Enfin, quelques intervenants ont commenté l'efficacité de ces normes et les réactions des élèves. Dans près des trois quarts des interventions recueillies au sujet de l'effet de ces normes (N = 26), on estime qu'elles sont efficaces. Par ailleurs, trois commentaires sur quatre concernant les réactions des élèves face à celles-ci (N = 40) suggèrent qu'elles semblent être acceptées facilement.

c) Perceptions des élèves face aux normes linguistiques de l'école et de la classe

Ces normes linguistiques, quand elles existent, sont-elles perçues par les élèves? Selon eux, quelles en sont les modalités d'application (lieux spécifiques, moments privilégiés, sanctions)?

Spontanément, les élèves n'ont pas tendance à percevoir l'existence de normes linguistiques puisque les trois quarts d'entre eux estiment qu'il n'y pas de règlements ou de directives au sujet de l'utilisation des langues dans leur école. L'analyse plus détaillée des résultats présentés au tableau III.18 nous révèle que les élèves québécois de vieille souche sont plus nombreux que les élèves de minorités ethniques à rapporter l'existence de tels règlements (33,3 % contre 18 %). Cette perception spontanée des élèves concorde avec la vision des intervenants scolaires; de façon générale, l'ensemble des répondants soutiennent qu'il n'y a pas de norme rigoureuse quant à l'utilisation des langues à l'école. Toutefois, la plus grande sensibilité des élèves québécois de vieille souche au

sujet de l'existence d'une telle norme a de quoi surprendre puisqu'elle ne leur est pas explicitement destinée, quand elle existe.

Par ailleurs, à la question plus spécifique: "Est-on forcé, obligé d'utiliser le français dans certains endroits?", les élèves présentent un point de vue sensiblement différent de leur perception spontanée, comme l'illustrent les résultats présentés dans le tableau III.18.

En premier lieu, près de la moitié des répondants prétendent qu'ils se sentent obligés d'employer exclusivement le français à l'école, de façon générale. Cette proportion augmente à plus des deux tiers au sujet de la classe et se réduit à aussi peu que 16 % en ce qui concerne les situations hors de la classe. Nous avons sélectionné quelques citations illustrant particulièrement les points de vue de la clientèle:

"... il y a des gars qui parlent créole, et il y a des professeurs qui demandent de ne pas parler créole, car on est dans une école française, on parle français... je crois que c'est le règlement de l'école, on est une école française."
(une élève québécoise de vieille souche)

"Je dirais parce que c'est une école française premièrement, et c'est... ça nous aide dans l'apprentissage du français, si c'est seulement dans les cours qu'on parle français, ça aide, mais pas beaucoup, beaucoup."
(un élève de minorité ethnique)

"Parce que les élèves ne comprennent pas ou que le professeur ne comprend pas, peut-être parce que c'est dans les classes de français

TABLEAU III.18

Perceptions de l'existence de normes linguistiques à l'école et perceptions de l'obligation d'utiliser exclusivement le français à l'école et en classe, selon les élèves

Perceptions spontanées de l'existence de normes à l'école (%)						Perceptions de l'obligation d'utiliser le français (%)					
						À l'école					
Élèves québécois de vieille souche (N = 48)		Élèves de minorités ethniques (N = 107)		Tous les élèves (N = 155)		Élèves québécois de vieille souche (N = 37)		Élèves de minorités ethniques (N = 54)		Tous les élèves (N = 91)	
Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non
33,3	66,7	17,8	82,2	22,6	77,4	40,5	59,5	46,3	53,7	44,0	56,0

TABLEAU III.18 (suite)

Perceptions de l'obligation d'utiliser le français (%)											
En classe						En dehors de la classe					
Élèves québécois de vieille souche (N = 41)		Élèves de minorités ethniques (N = 74)		Tous les élèves (N = 115)		Élèves québécois de vieille souche (N = 40)		Élèves de minorités ethniques (N = 39)		Tous les élèves (N = 79)	
Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non
61,0	39,0	77,0	23,0	71,2	28,8	15,0	85,0	18,0	82,0	16,5	83,5

que tu apprends le français, et ils veulent que tu pratiques le français."
(un élève de minorité ethnique)

"Ben, d'après moi, parce qu'on est dans une province française, et puis l'école l'exige pour cela, parce que c'est français."
(une élève de minorité ethnique)

Nous leur avons ensuite demandé s'ils savaient pour quelles raisons ces règlements existaient. Comme on a pu le constater d'après ces quelques extraits d'entrevues, leurs commentaires (N = 65) rejoignent les justifications fournies par les intervenants scolaires. En effet, l'apprentissage du français et la préservation du statut français de l'école ou de la province regroupent respectivement 35,4 % et 33,9 % des interventions. D'autres raisons comme le maintien de l'ordre dans l'école ou en classe et l'établissement d'une meilleure communication avec le professeur sont évoquées aussi par les élèves.

Enfin, en vue de vérifier la portée des règlements, nous avons interrogé les élèves sur l'imposition de sanctions aux contrevenants. Parmi ceux qui ont répondu à cette question (N = 60), 66,7 % des élèves affirment que des avertissements verbaux ou des punitions appuient les règlements.

Ces quelques résultats au sujet des normes linguistiques des écoles pluriethniques de Montréal démontrent clairement l'absence d'une concertation explicite des intervenants à ce sujet, laquelle se manifeste principalement de deux façons: l'absence de normes explicites et de politique linguistique. Cette situation prévaut plus fréquemment dans les écoles du secondaire que dans celles du primaire, où on retrouve des normes beaucoup plus souvent. Les intervenants, généralement en accord avec cet état de fait, justifient la position de leur établissement en arguant

surtout que le français y est suffisamment utilisé et cela, surtout au primaire. La situation normative est-elle différente dans les classes où l'enseignant peut exercer un contrôle différent de son école?

Nous observons que l'utilisation exclusive du français est imposée dans une classe sur deux à l'intérieur de ces écoles. Ces résultats nous indiquent que l'obligation de parler uniquement le français est beaucoup plus déterminante dans les classes que dans l'ensemble de l'établissement. Néanmoins, les mêmes raisons justifient les normes de la classe et de l'école: développement du français et affirmation du statut linguistique de l'école. De plus, ces normes semblent efficaces et approuvées par les élèves, selon les intervenants. Dans les classes où les enseignants n'imposent aucune norme explicite, on invoque aussi les mêmes raisons que pour l'école: utilisation suffisante du français, inefficacité de telles règles et existence de normes implicites.

Cependant, trois élèves sur quatre ne semblent pas percevoir spontanément de règlements ou de directives précises quant à l'usage linguistique à l'école. Par contre, lorsqu'on mentionne explicitement l'obligation de parler français à l'école, la moitié de ces mêmes répondants affirment l'existence d'une telle norme, laquelle semble surtout être imposée dans la classe, selon eux. Les élèves perçoivent les mêmes raisons que les intervenants pour justifier cette norme: favoriser l'apprentissage du français et reconnaître le statut francophone de l'école et du Québec. Ils affirment que des sanctions, qui semblent toutefois légères, sont imposées à ceux qui ne respectent pas cette obligation.

3.3.1.2. CROYANCES DES INTERVENANTS FACE AUX ORIENTATIONS DES ÉLÈVES PAR RAPPORT AUX LANGUES

Cette situation normative s'appuie-t-elle sur la perception que les élèves de minorités ethniques font des efforts insuffisants au sujet de leur développement du français, et cela en faveur de l'anglais? Les intervenants font-ils des distinctions entre les orientations linguistiques des différentes ethnies?

Une analyse des perceptions des intervenants scolaires nous révèle, selon les résultats présentés au tableau III.19, une évaluation généreuse des efforts de ces élèves au sujet de l'apprentissage du français et de l'anglais. Presque les deux tiers des répondants estiment que les élèves de minorités ethniques font "beaucoup" d'efforts pour apprendre le français. Les autres intervenants jugent qu'ils font des "efforts variables" (20,5 %) ou "peu d'efforts" (13,9 %).

Nous n'observons pas de différence significative entre le primaire et le secondaire. Cependant, un examen des résultats pour les écoles du secondaire nous indique que les perceptions des répondants varient significativement d'une école à l'autre. Ainsi, la proportion des intervenants qui observent un degré élevé d'efforts de la part des élèves oscille entre 30 % et 82,4 %, selon les écoles.

Les perceptions des intervenants au sujet des efforts des élèves pour le développement de l'anglais sont cependant fort différentes de celles concernant le français, étant donné la proportion élevée d'intervenants croyant que les élèves de minorités ethniques connaissent déjà cette langue (30,1 %). Ainsi, la proportion d'intervenants jugeant que les élèves font "beaucoup d'efforts" et des "efforts variables" se situe respectivement à 40,6 % et à 21,1 %. Seulement

TABLEAU III.19

Perceptions des intervenants scolaires des efforts fournis par les élèves de minorités ethniques face à l'apprentissage du français et de l'anglais

Langues / Degré d'efforts	Apprentissage du français		Apprentissage de l'anglais	
	N	%	N	%
Peu d'efforts	22	13,3	11	8,3
Efforts variables	35	21,1	28	21,1
Beaucoup d'efforts	104	62,7	54	40,6
Efforts non nécessaires	5	3,0	40	30,1
Total	**166**	**100**	**133**	**100**

8,3 % pensent qu'ils font "peu d'efforts". Pour obtenir une vision plus juste de ces résultats, il faut éliminer des calculs les répondants qui ne se prononcent pas, soit la proportion des 30,1 % mentionnée plus haut. Les nouveaux résultats deviennent alors comparables à ceux concernant les efforts des élèves en français: 58 % feraient "beaucoup d'efforts", 30,1 % feraient des "efforts variables" et 11,9 % "peu d'efforts".

D'après les intervenants, les motivations des élèves les amenant à perfectionner le français ou l'anglais varient considérablement selon la langue. Voici l'illustration de quelques opinions à ce sujet:

> *"C'est une question qui me fait rire, parce que, pour moi, c'est une question politique, quand les gens d'origine étrangère viennent au Canada, ils viennent en Amérique et en Amérique on parle anglais. Je vous donne une réponse adulte, pour moi c'est une question politique et malgré la loi 101, malgré des efforts que le gouvernement du Québec a faits pour favoriser l'implantation de la langue française, comme étant la langue à parler au Québec, les gens d'origine étrangère persistent à croire et à agir de façon que l'enfant possède aussi l'anglais, au cas où il en aurait besoin pour son travail... moi, ce que je perçois des gens d'origine étrangère qui sont ici, chez les adultes, l'adulte vient en sachant qu'il arrive en Amérique et qu'en Amérique on parle anglais, et que même s'il vient au Québec, et qu'on parle français, la langue dominante en Amérique, c'est l'anglais... je pense que la motivation remonte à celle des parents inconsciemment."*
>
> (un administrateur du primaire)

"Ben, on a toujours dit que l'anglais, c'est la langue passe-partout, moi-même, j'aurais voulu apprendre l'anglais davantage, puis c'est l'anglais qui prime plus que le français... c'est important d'avoir au moins deux langues, d'être bilingue parfaitement, je les comprends."

(une enseignante du primaire)

"J'ai l'impression qu'il y en a pour qui c'est la réussite scolaire immédiate, c'est important, c'est valorisant, les étudiants pour qui la famille valorise beaucoup cette chose-là, on sent très bien qu'il y a des étudiants qui ne peuvent pas arriver chez eux avec une mauvaise note, ça ne serait pas accepté, alors je pense que c'est la motivation la plus proche d'eux, la plus immédiate, parce que peut-être ils ont de la misère à avoir... ensuite il y a une motivation, j'imagine au niveau réussite sociale ici, au Québec, trouver de l'emploi."

(une enseignante du secondaire)

"C'est que leur principale motivation, c'est qu'il faut qu'ils apprennent le français, qu'ils réussissent le français, pour avoir leur certificat, s'ils veulent poursuivre leurs études. Notez qu'une fois le secondaire passé, ils peuvent aller s'ils le veulent dans le cégep anglophone, mais il n'en demeure pas moins que l'exercice de certaines professions ici, tant et aussi longtemps que la loi 101 ne sera pas modifiée, demande quand même la connaissance du français."

(une professionnelle des services aux élèves du secondaire, membre d'une minorité ethnique)

En somme, parmi les principaux facteurs invoqués par les intervenants en faveur du français tels qu'illustrés au tableau III.20, on compte l'imposition d'une norme originant des parents ou de l'école, le désir de s'intégrer à l'école ou au Québec, de meilleures chances de travail et de réussite sociale, ainsi que l'attrait de la réussite scolaire. Quant à l'anglais, les intervenants identifient comme toute première raison l'attrait exercé par cette langue. Viennent ensuite les meilleures chances de travail et de réussite sociale, et l'incitation des parents.

Invités à identifier les groupes ethniques démontrant le plus de facilité à apprendre une de ces deux langues, ainsi que les raisons justifiant leur opinion, les intervenants présentent une diversité de points de vue. Les Italiens, les hispanophones, les Haïtiens et les Vietnamiens ont été désignés dans au moins 10 % des interventions comme étant les groupes ayant de la facilité à apprendre le français (N = 249 occurrences). Notons que dans 11,2 % des commentaires, les répondants spécifient qu'aucune différence notable n'est observable entre quelque groupe que ce soit.

Des quelque 119 commentaires recueillis au sujet des facteurs facilitants, selon les intervenants, la nature de leur langue d'origine (57 %), certaines de leurs caractéristiques culturelles (14,3 %) et un bon encadrement des parents (9,2 %) sont les plus importants. Parmi les autres éléments identifiés, on retrouve la motivation des élèves, le fait qu'ils viennent d'anciennes colonies françaises et les incitations du milieu. Voici deux citations qui nuancent les résultats présentés ci-haut:

"Oui, moi, je dirais plus qu'il y a certaines ethnies qui sont plus travaillants, je dirais que les gamins qui ont eu certaines difficultés, qui ont eu d'énormes difficultés, qui

TABLEAU III.20

Perceptions des intervenants scolaires concernant les facteurs incitant les élèves à favoriser le développement du français ou de l'anglais

Langues visées / Facteurs favorables	Facteurs favorisant le français		Facteurs favorisant l'anglais	
	N	%	N	%
Soumission à une norme parentale ou scolaire	64	32,8	20	9,3
Besoin de s'adapter ou de s'intégrer	45	23,1	6	2,8
Réussite scolaire	23	11,8	—	—
Travail et réussite sociale	37	19	65	30,2
Attrait exercé par la langue	2	1,0	81	37,7
Intention de déménager	—	—	12	5,6
Défi intellectuel	12	6,2	4	1,9
Autres	4	2,1	10	4,7
Ne sait pas	8	4,1	17	7,9
Total	**195**	**100**	**215**	**100**

ont vécu des choses, on dirait qu'ils ont développé ce sens de l'effort, ils savent que dans la vie. il faut qu'ils se battent pour avoir quelque chose, puis ils ont développé cette attitude-là de travailler beaucoup. Par contre, il y en a d'autres qu'il faut pousser dans le dos beaucoup... il y en a dont la langue est plus proche du français tout comme de la langue latine; en principe, ça devrait être plus facile, plus proche."

(une enseignante du secondaire)

"Je pense que les enfants de minorités ethniques dont la langue a la même origine que le français, comme le portugais, l'italien, l'espagnol, ont plus de facilité à apprendre le français, à cause de la consonance, de la même racine de langue, tandis que les Cambodgiens, les Vietnamiens, les Chinois dont la langue est totalement différente du français éprouvent plus de difficulté, mais par contre la valeur de l'école qui est véhiculée chez ces gens-là leur fait mettre plus d'effort, et souvent l'enfant vietnamien, cambodgien ou chinois, qui a passé une année en classe d'accueil, maîtrise assez bien le français."

(une administratrice du primaire)

Seulement deux groupes ethniques ont été identifiés dans au moins 10 % des commentaires (N = 114) comme ayant plus de facilité à apprendre l'anglais: les Italiens (31,6 %) et les Grecs (11,4 %). Par contre, 36 % des interventions suggèrent qu'aucun groupe n'est favorisé. Parmi les quelques interventions (N = 55) identifiant des facteurs favorisant spécialement l'apprentissage de cette langue, on retrouve l'apprentissage de l'anglais dans le pays d'origine (20 %), le support de la communauté déjà anglicisée,

l'incitation des parents, la langue du travail (chacun 14,5 %), la motivation et la ressemblance avec la langue d'origine (chacun 12,5 %). Quelques-uns ont mentionné l'influence de la télévision ou ne savent pas (11 %).

Dans la sous-section sur les orientations des élèves, il sera intéressant de comparer les perceptions des intervenants avec celles des élèves de minorités ethniques à qui nous avons demandé d'identifier les facteurs principaux d'apprentissage linguistique.

En forte majorité, les intervenants scolaires croient que les élèves de minorités ethniques font beaucoup d'efforts pour apprendre et développer le français. Les deux principales motivations que l'on prête aux élèves pour justifier ce degré d'effort sont: a) l'existence de normes parentales, scolaires ou légales, et b) le désir d'intégration à la société québécoise française. On mentionne aussi les meilleures chances de travail et de réussite sociale et scolaire. Ces résultats suggèrent deux positions opposées de la part des intervenants: alors que plusieurs répondants croient que les élèves apprennent le français parce qu'ils y sont forcés, d'autres pensent plutôt qu'ils font des efforts pour des motivations personnelles, liées au désir d'intégration.

En ce qui concerne l'anglais, un intervenant sur trois prétend que les élèves connaissent déjà la langue avant de s'inscrire à l'école. Pour les autres, on estime que les élèves fournissent autant d'efforts qu'en français. Les principales justifications invoquées sont les suivantes: attrait de la langue et meilleures chances de travail et de réussite sociale. L'incitation des parents est mentionnée par quelques intervenants.

D'après les répondants, deux ethnies semblent avoir une facilité particulière à apprendre ou à développer l'anglais, à cause surtout de leur connaissance acquise dans leur pays d'origine et du support de leur communauté, déjà anglicisée. Quatre ethnies sont identifiées à un apprentissage plus facile du français, et les raisons principales en sont la nature de la langue d'origine, les caractéristiques culturelles et, dans une moindre mesure, l'encadrement des parents et la motivation des élèves. Très peu de personnes invoquent les connaissances acquises dans leur pays d'origine ou les incitatifs du milieu. Les intervenants ont peu tendance à considérer la famille et la communauté comme des ressources valables de développement du français par rapport à ces ethnies. De plus, notons que le rôle de l'école française n'est pas non plus mentionné comme facteur de développement linguistique.

Voyons plus précisément quelle influence les intervenants confèrent d'une part aux parents de minorités ethniques et d'autre part aux élèves québécois de vieille souche quant au développement du français auprès des élèves de minorités ethniques.

3.3.1.3. OPINIONS DES INTERVENANTS FACE À L'INFLUENCE DES PARENTS DE MINORITÉS ETHNIQUES ET DES ÉLÈVES QUÉBÉCOIS DE VIEILLE SOUCHE SUR L'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS PAR LES ÉLÈVES DE MINORITÉS ETHNIQUES

L'environnement de l'élève recèle deux ressources humaines très importantes pour le développement linguistique: les parents et les élèves québécois de vieille souche. Comment les intervenants scolaires perçoivent-ils leur influence sur le développement du français auprès des élèves de minorités ethniques?

Les perceptions des intervenants scolaires au sujet du rôle des parents face au développement du français constituent aussi un facteur important de la collaboration entre l'école et la famille. À la question: "Quelle influence les parents de minorités ethniques ont-ils sur l'apprentissage et le développement de la langue française chez leurs enfants?", les positions des répondants sont très partagées (N = 174). Plus de la moitié estiment que les parents de minorités ethniques n'ont pas d'influence (44,8 %) ou ont une influence négative sur l'attitude de leur enfant face à la langue française (8 %). Par ailleurs, plus du tiers jugent qu'ils influencent positivement l'attitude de leur enfant (33,3 %) ou apportent une aide directe à l'apprentissage du français (5,7 %). Enfin, 8 % des répondants ont des opinions plus nuancées; ils disent que cela dépend de la langue utilisée à la maison, de l'attitude des parents face au français ou de l'appartenance ethnique.

Les intervenants qui ne reconnaissent pas leur influence invoquent comme principale raison l'incompétence linguistique des parents en français (86,6 % des 75 interventions). Les autres parlent surtout d'utilisation et de valorisation de l'anglais à la maison.

Majoritairement, les intervenants ne croient pas beaucoup à l'aide ou au support des parents quant au développement du français. Ces résultats concordent avec les points de vue des intervenants exprimés plus haut au sujet des orientations des élèves face aux langues. Très peu de répondants reconnaissent que l'incitation des parents constitue une motivation de développement du français. Les quelques commentaires suivants tirés des entrevues illustrent bien les différents points de vue des intervenants, mais font aussi ressortir leur incertitude face à la situation familiale à ce sujet:

"Les problèmes que j'ai constatés, c'est qu'on va demander par exemple aux parents d'avoir à la maison des éléments de culture française, par exemple la télévision, des livres, des journaux, parce qu'on va demander souvent des références aux enfants pour des recherches. On a des problèmes à ce niveau-là, c'est-à-dire tout ce qu'il fait à l'école, c'est souvent terminé à la maison, qu'il n'y a pas de suite, de motivation au niveau de la famille, par exemple, je ne sais pas, se taper une émission française au moins une fois par semaine. On a souvent observé ce problème-là, mais c'est ça, c'est peut-être plus flagrant dans les milieux anglophones..."

(une enseignante du primaire)

"Je soupçonne qu'ils doivent à la maison, les enfants doivent avoir un encouragement de leurs parents, je suppose, à l'apprentissage du français..."

(un administrateur du secondaire)

"Je pense que c'est très limité, parce que si les parents ont déjà de la difficulté à communiquer en français, ils ne peuvent pas aider tellement leurs enfants, mais s'ils parlent plus le français, alors ils pourront plus l'aider à ce moment-là..."

(une enseignante du secondaire)

"Non, parce qu'ils ont eux-autres mêmes des difficultés en français, alors ils ne peuvent pas."

(un administrateur du secondaire)

À la question: "Comment les élèves francophones influencent-ils le développement du français dans l'école?", plus d'un intervenant scolaire sur deux

(58,6 %) est d'avis que ces élèves exercent une influence positive. Celle-ci se manifeste par les occasions de parler qu'ils offrent aux élèves de minorités, les incitations qu'ils fournissent et l'aide qu'ils offrent quant à l'amélioration de la qualité du français de leurs pairs allophones. Cependant, l'autre moitié des répondants estime que l'influence est négative (28 %) parce que ces élèves parlent un français de mauvaise qualité et utilisent beaucoup l'anglais, ou encore n'ont aucune influence (13,4 %). Quelque 157 intervenants ont exprimé leur opinion sur cette question. Les répondants du primaire sont significativement plus nombreux que ceux du secondaire à penser que les élèves francophones ont une influence positive (68,5 % contre 44,6 %).

Parmi les intervenants reconnaissant l'influence positive des Québécois de vieille souche, on affirme que ces élèves représentent des modèles linguistiques et des ressources capables d'aider les allophones à améliorer leur français. De plus, on insiste sur le fait qu'ils fournissent des occasions essentielles de communication en français (72 interventions). Par ailleurs, les intervenants qui ne croient pas à cette influence positive blâment surtout la mauvaise qualité du français de ces élèves et leur tendance à parler trop souvent l'anglais (44 interventions). Cette analyse des intervenants est illustrée de façon assez complète dans les extraits suivants:

> *"Moi, je pense surtout au problème de l'importance accordée à l'anglais, même les francophones vont favoriser l'anglais dans leur langue de communication spontanée, quand ils sont libres de le faire, ils vont parler en anglais..., c'est très populaire, c'est la langue qui est gratifiante pour eux."*
>
> (une enseignante du primaire)

"Moi, je serais portée à dire que parfois c'est un frein, je trouve que la qualité du français n'est pas toujours très bonne, il y a des étudiantes allophones qui sont venues me faire la remarque, c'est qu'elles trouvaient que la qualité du français qu'elles entendaient était très souvent remplie d'anglicismes, puis les expressions sont pauvres en vocabulaire..."

(une enseignante du secondaire)

"Je ne vois pas comment les élèves francophones influenceraient le développement du français, sinon qu'en le parlant; mais je veux dire, c'est élémentaire. Les ethnies minoritaires se retrouvant sans doute dans un milieu qui parle français, ça les incite et ça leur aide à le parler, ça serait indirect à ce moment-là comme influence."

(un administrateur du secondaire)

"Ça aide beaucoup, parce qu'ils s'expriment très bien, et ça aide les autres."

(une enseignante du primaire)

"Ils parlent toute la journée en français, ils jouent en parlant français, ils encouragent les autres, ils veulent communiquer avec les autres, alors il faut qu'ils parlent en français, donc l'autre (élève de minorité ethnique) va faire un effort pour montrer qu'il est capable lui aussi."

(une enseignante du primaire)

Un intervenant scolaire sur deux est prêt à reconnaître l'influence des parents de minorités ethniques et des élèves québécois de vieille souche sur l'apprentissage et le développement du français auprès des élèves de minorités ethniques. Les répondants qui ne reconnaissent pas l'influence des parents

blâment surtout leur incompétence en français. Pour ce qui concerne l'influence des élèves, on dénonce surtout la mauvaise qualité de leur français et l'utilisation trop fréquente de l'anglais. Par contre, les intervenants scolaires valorisant le rôle des élèves québécois de vieille souche affirment qu'ils sont des ressources valables, des modèles linguistiques importants et des personnes qui offrent des occasions fréquentes d'utilisation du français.

3.3.1.4. CROYANCES DES INTERVENANTS CONCERNANT LES ORIENTATIONS DES ÉLÈVES AU SUJET DES LANGUES D'ORIGINE

Les langues d'origine jouent un rôle fondamental dans l'intégration des élèves de minorités ethniques à l'école pluriethnique. À l'aide de quelques indicateurs, nous avons voulu connaître l'attitude des intervenants par rapport à cette problématique. Croient-ils que les élèves veulent préserver leur langue d'origine? D'après eux, quel impact cela a-t-il sur le développement du français à l'école? Quel rôle l'école devrait-elle jouer face à la conservation des langues d'origine?

Selon 88,6 % des intervenants scolaires se prononçant sur cette question (N = 175), les élèves d'une grande diversité d'ethnies expriment une volonté de conserver leur langue et leur culture d'origine. Lorsqu'interrogés sur les indicateurs traduisant une telle volonté, les intervenants émettent un ensemble de commentaires identifiant indifféremment des raisons et des comportements (N = 159). Parmi les plus fréquents, on observe le désir d'identification à son groupe d'origine (43,4 %), l'attitude positive vis-à-vis de leur langue maternelle et l'investissement dans des cours de langue d'origine (29,6 %) et l'attitude des parents (11,3 %). Le désir de retourner dans le pays d'origine, l'usage de la langue maternelle, la

participation à des activités culturelles comptent parmi les indicateurs apparaissant en nombre plus limité (15,7 %).

Quelques interventions portent sur les raisons expliquant le désintérêt des élèves face à leur langue maternelle (N = 18). La majorité évoque le désir d'intégration ou le conformisme des élèves à la culture de l'école (61,1 %); les autres commentaires sont en nombre trop restreint pour indiquer une tendance notable.

À la question: "Quel impact cela peut-il avoir sur le développement du français?", 63,9 % des répondants (N = 83) estiment que cette volonté de préserver la langue et la culture d'origine a une influence négative. Les raisons apportées par les intervenants pour appuyer leur position varient considérablement selon qu'ils jugent l'impact négatif ou non.

Parmi les commentaires de ceux qui jugent l'impact négatif (N = 65), 58,7 % rapportent que l'utilisation de la langue maternelle retarde l'apprentissage de la langue française, 33,4 % que cette utilisation diminue l'importance du français et 7,9 % qu'elle augmente l'ambivalence des élèves face au français. Les quelques commentaires positifs (N = 20) relèvent plutôt la valorisation des élèves de minorités ethniques (60 %), l'enrichissement de l'établissement d'enseignement (20 %), et le développement d'habiletés chez l'élève (20 %).

Enfin, l'école devrait-elle prendre des moyens pour aider les élèves de minorités ethniques à préserver leur langue d'origine? Plus de la moitié des 174 répondants ayant répondu à cette question, soit 52,9 %, jugent cette aide nécessaire. Par ailleurs, 47,1 % des répondants s'opposent à toute intervention de l'école dans ce domaine.

Selon les raisons favorables exposées au tableau III.21, nous constatons que le tiers des arguments est centré sur le bénéfice que l'école peut en retirer; les deux autres tiers concernent l'élève de minorité ethnique. Cet enseignant du secondaire résume très bien la première position:

> *"...oui, je dirais l'aider à conserver sa culture oui, parce que ça fait partie des racines, c'est toi-même, d'accord; c'est une richesse pour le Québec, le multiculturalisme, tout ce qu'il y a de beau dans une culture, tout ce qu'il y a de beau dans une langue. On leur en priverait, c'est... conservez votre langue, ça fait une de plus, d'accord, conservez votre culture, vous allez être un apport pour nous. On devrait même organiser des fêtes, où... ici il y a une richesse incroyable, moi, je rêve du jour où mes élèves vont très bien maîtriser la langue, bien maîtriser aussi la culture québécoise pour être capables maintenant de comparer leur culture à la nôtre, pour que ça soit un apport leur culture, et puis là être capables de comparer le Québec, ce qu'ils ont vécu, ça c'est l'idéal! Il y a un plus, donc on doit encourager ce plus là."*
>
> (un enseignant du secondaire)

Parmi les raisons de la première catégorie, la presque totalité des commentaires portent sur l'enrichissement dont le milieu scolaire pourra bénéficier grâce à la diversité linguistique ainsi créée. Les motifs concernant les élèves sont beaucoup plus variés. Notamment, on invoque l'importance pour l'élève de connaître et de maintenir sa langue et sa culture d'origine, la nécessité de sécuriser l'enfant en l'encourageant à apprendre ou à développer la

connaissance de sa langue maternelle et, enfin, la pertinence de démontrer clairement son respect pour les langues et cultures d'origine.

Lorsqu'on demande aux répondants de préciser la nature des moyens qu'ils préconisent afin d'appuyer leur position, ils mentionnent les programmes d'enseignement des langues d'origine (P.E.L.O.), la promotion d'activités interculturelles et l'encouragement à utiliser les langues d'origine dans l'école.

Quant aux répondants s'opposant à toute intervention de l'école, ils justifient principalement leur position en rejetant cette responsabilité sur les parents et les communautés ethniques minoritaires, tel qu'illustré au tableau III.21 (47,5 %). Les autres commentaires présentent l'éventail de motifs suivants: nécessité de favoriser d'abord le français et l'intégration des élèves de minorités ethniques à l'école française, le surplus de travail entraîné par des mesures semblables, les réticences à offrir encore plus de services à cette clientèle déjà choyée, l'existence de P.E.L.O. dans l'établissement. Voici quelques extraits d'entrevues traduisant bien les points de vue de ces intervenants:

"Moi, je pense que t'as pas d'affaire à conserver leur langue, ils vont la conserver, parce qu'à la maison, ils parlent vraiment leur langue, l'école ne devrait pas insister pour qu'ils conservent leur langue... Parce que ça se fait automatiquement, puis comme c'est l'intégration, ils parlent qu'ils soient intégrés, je trouve que quand tu t'intègres, tu t'intègres complètement, c'est-à-dire de mettre de côté tes items, et de t'orienter vers le québécois, si tu es au Québec."

(une enseignante du secondaire)

TABLEAU III.21

Raisons invoquées par les intervenants scolaires justifiant leur position face à l'aide que l'école pourrait apporter pour préserver les langues d'origine

Raisons favorables à l'aide	N	%	Raisons non favorables à l'aide	N	%
Enrichissement pour l'école	21	32,3	Responsabilité des parents et des communautés culturelles	38	47,5
Respect des langues et cultures d'origine	15	23,1	Pour favoriser le français	9	11,2
Préserver la spécificité des cultures d'origine	8	12,3	Aide non nécessaire	8	10,0
Permettre aux élèves de connaître leurs racines	7	10,8	Pour favoriser l'intégration	7	8,8
Sécuriser l'élève	4	6,2	Problèmes d'organisation	7	8,8
Favoriser la communication élèves-famille	3	4,6	L'école fait déjà assez	6	7,5
Favoriser la connaissance des besoins des élèves	3	4,6	Existence de P.E.L.O.	3	3,7
Autres	4	6,1	Exigences budgétaires	2	2,5
Total	**65**	**100**	**Total**	**80**	**100**

"L'école elle-même, je ne vois pas comment elle serait bâtie, quel changement on devrait faire pour qu'elle puisse le faire, mais je crois beaucoup aux communautés comme les Libanais qui se regroupent et conservent leur culture, tu as les petits Portugais qui vont à l'école portugaise le samedi matin, des choses comme ça, tu sais. Je pense que c'est à leurs parents et à la communauté ethnique de faire ce travail, pas à l'école."

(une enseignante du primaire)

"Pour moi, ils sont ici pour apprendre le français, ils ne sont pas ici pour apprendre leur propre langue, ils peuvent la conserver mais pas la développer, ça serait plus à leurs parents... moi je trouve que ça revient aux parents à la faire apprendre."

(une administratrice du primaire)

En résumé, nous constatons que neuf intervenants scolaires sur 10 croient que les élèves de minorités ethniques désirent conserver leur langue maternelle. Ils justifient leurs perceptions en arguant que ces élèves manifestent un besoin d'identification à leur groupe ethnique, des attitudes positives à l'endroit de leur langue d'origine et un engagement concret dans des P.E.L.O.

Par ailleurs, les répondants ont en majorité la perception que cette attitude des élèves par rapport à leur langue d'origine a un impact négatif sur le développement du français, principalement en causant des retards d'apprentissage en français et en diminuant son importance. Les intervenants prétendant que l'impact est plutôt positif invoquent la valorisation personnelle que les élèves en retirent, l'enrichissement du milieu et le développement d'habiletés linguistiques.

En conséquence, un intervenant sur deux ne croit pas que l'école doive jouer un rôle quant au développement des langues d'origine. Ces répondants sont convaincus que cette responsabilité incombe plutôt aux parents et à la communauté ethnique, et que l'école doit d'abord s'efforcer d'intégrer les élèves à l'école française. Au contraire, la moitié des répondants estiment que l'école a un rôle important à jouer à cause des effets bénéfiques sur les enfants eux-mêmes et sur le milieu scolaire. Ils suggèrent quelques moyens pour répondre à ce besoin: les P.E.L.O., des activités interculturelles et l'encouragement des élèves à utiliser leur langue maternelle à l'école.

3.3.1.5. ORIENTATIONS DES INTERVENANTS SCOLAIRES FACE AUX CHANGEMENTS SOUHAITÉS À L'ÉCOLE

Quels changements les intervenants scolaires souhaitent-ils en faveur du développement du français auprès de la clientèle pluriethnique? Quelle dimension de l'organisation scolaire veulent-ils toucher principalement, le plan structurel, le plan pédagogique ou le plan relationnel? S'en tiennent-ils à leur école ou proposent-ils des améliorations à leur commission scolaire ou au ministère de l'Éducation?

À la question: "Pour terminer, nous aimerions savoir si vous avez des suggestions concrètes à faire que l'on pourrait utiliser pour le développement de la langue française parmi la clientèle pluriethnique", nous avons recueilli 224 interventions pertinentes faites par l'ensemble des répondants. Dans le tableau III.22, nous avons regroupé les suggestions en trois catégories, selon qu'elles se rapportaient aux plans structurel, pédagogique ou relationnel[15]. Selon ces résultats, la moitié des interventions portent explicitement sur des aspects scolaires que nous avons

---

15. Ces termes sont définis à la note 13.

classés dans le plan structurel. Les autres suggestions concernent presque également les plans pédagogique et relationnel. Cette première grande constatation concorde avec les résultats recueillis au sujet des interventions délibérées rapportées dans la deuxième section de ce chapitre, lesquels sont à l'effet que les intervenants ont nettement tendance à laisser à l'établissement le soin de répondre aux besoins linguistiques de la clientèle.

Un examen détaillé de ces résultats nous permet de faire quelques constatations intéressantes en rapport avec chacun des plans de l'organisation scolaire. En ce qui concerne la gestion de l'école, le plan structurel, une intervention sur quatre exprime le désir de perfectionnement des intervenants ainsi que le besoin de programmes et de cours spéciaux. Dans des proportions moins élevées, on préconise l'implantation d'une norme linguistique claire, l'engagement de professionnels spécialisés et une diminution de la tâche du personnel. Ces résultats semblent traduire deux besoins implicites: le désir d'une formation personnelle dans une telle situation d'intervention et la demande de conditions de travail adéquates en vue de répondre de façon plus appropriée aux exigences d'intervention auprès d'une telle clientèle. Une bonne proportion des intervenants semblent ainsi exprimer leur désir de s'engager personnellement à développer les habiletés nécessaires, mais réclament en même temps un support de la structure scolaire. Les trois répondants suivants expriment certains besoins en rapport avec le perfectionnement:

"Peut-être projection de certains films francophones davantage. Ensuite, s'il n'est pas aussi peut-être des cours de perfectionnement pour les professeurs de français, pour souligner l'importance qu'il y a pour eux, je ne

TABLEAU III.22

Domaines de changements souhaités en faveur du développement de la langue française auprès de la clientèle pluriethnique

Changements quant à la structure	**N**	**%**	**Changements quant à la pédagogie**	**N**	**%**	**Changements quant aux relations**	**N**	**%**
Programmes et cours spéciaux	25	22,3	Matériel didactique	20	32,3	Relations entre élèves	20	40,0
Perfectionnement	25	22,3	Méthodes d'enseignement	17	27,4	Attitudes vis-à-vis du français	15	30,0
Normes linguistiques	22	19,4	Programmes	10	16,1	Liens famille-école	11	22,0
Services professionnels	16	14,3	Normes qualitatives	9	14,5	Intégration au milieu	3	6,0
Tâche du personnel	10	8,9	Évaluation	5	8,1	—	—	—
Implication des intervenants	4	3,6	—	—	—	—	—	—
Autres	10	8,9	Autres	1	1,6	Autres	1	2,0
Total	**112**	**100**	**Total**	**62**	**100**	**Total**	**50**	**100**

sais pas, car pour moi le professeur de français, plus que les autres, porte le drapeau de la langue..."

(une professionnelle des services aux élèves du secondaire, membre d'une minorité ethnique)

"Je mentionnais soutien pédagogique, je mentionnais dénombrement flottant, j'ai parlé de matériel didactique. Moi, j'aimerais ça qu'on puisse m'habiliter à aider, dans le cadre de ma matière, l'étudiant qui a de la difficulté avec le français. Je n'ai jamais enseigné le français, alors je pense qu'il y a des techniques qui puissent m'habiliter au niveau du matériel didactique, au niveau d'activités, certaines activités d'apprentissage, qui puissent être préparées en fonction d'une clientèle pluriethnique en éducation économique..."

(un enseignant du secondaire)

Les interventions concernant le plan pédagogique sont moins nombreuses et concernent surtout les besoins d'adaptation du matériel didactique, des méthodes et des programmes d'enseignement ainsi que des instruments permettant d'améliorer la qualité du français dans l'intervention. Quelques intervenants mentionnent aussi l'adaptation de l'évaluation. Pour la première fois, des besoins en termes d'évaluation formative, laquelle constitue une exigence explicite des nouveaux programmes, sont directement mentionnés. Les commentaires en rapport avec ce plan expriment bien le sentiment d'inadéquation de la pédagogie telle que perçue par les intervenants des écoles pluriethniques. Les deux extraits suivants posent un diagnostic sur les besoins de changement dans les programmes et les méthodes d'enseignement:

"Ça, ça devrait commencer, moi je dis dans les premières classes, avoir une bonne base, il manque beaucoup de base. C'est le programme au complet qu'il faudrait changer, les enfants écrivent beaucoup au son. On a un peu de difficulté avec ceux qui sont français, alors avec ceux qui sont de milieux ethniques, c'est encore au son, et ça n'aide pas quand c'est rendu à la 4e ou 5e année, c'est encore au son, c'est qu'on vient qu'on comprend rien, rien, rien. Il faudrait vraiment qu'il y ait une autre structure, une autre forme de programme, où vraiment ça serait différent."

(une enseignante du primaire)

"Un rythme adéquat, c'est-à-dire qu'on se sente pas obligé d'arriver au bout de l'année avec tout ce que le programme prévoit mais comme on a dans notre classe plusieurs élèves qui ont des problèmes de langue, il faudrait pas ralentir mais partir du rythme de l'enfant. Alors au lieu qu'on survole tout, on pourrait voir des choses plus en profondeur, que les acquisitions soient plus solides. Je pense que ça serait le principal moyen."

(une administratrice du primaire)

Enfin, presque une intervention sur quatre porte sur des désirs de changement sur le plan relationnel (entre élèves et entre l'école et les parents). Conformément aux résultats du deuxième chapitre dans lesquels nous avions observé des malaises importants quant aux relations entre les élèves, les intervenants réclament des changements à ce sujet. Plusieurs interventions proposent aussi que l'on apporte des changements aux attitudes prévalant vis-à-vis du français ainsi qu'aux relations entre l'école et les parents. Trois intervenants expriment, dans ces

extraits, leurs points de vue au sujet de changements concernant les attitudes, le besoin d'intégration et les liens école-parents:

"Le meilleur moyen, c'est l'amour. Il n'y a pas d'autres moyens que celui d'aimer la langue, ça a l'air banal, là, mais il faut vraiment que tu les amènes à aimer ta langue, aimer les Québécois. Après ça, tout va devenir facile. C'est juste qu'ils aiment. Par quel moyen? En leur donnant un peu nous autres, ce qu'on vit, en les faisant participer à notre culture, à notre culture québécoise, pas la culture folklorique, la culture de 1985, en leur disant qu'est-ce que je fais, qu'est-ce que je vis, quelle pièce de théâtre je vais voir, quel film je vais voir, en les faisant participer à la communauté francophone."

(une enseignante du secondaire)

"Le moyen le plus efficace, c'est d'avoir plus de Québécois dans les classes, mais on l'a pas. Ça serait des activités où ils seraient mêlés avec des Français, des échanges peut-être avec certaines écoles, où est-ce qu'ils puissent vivre dans un milieu français, mais c'est vraiment être baignés avec des francophones."

(une administratrice du primaire)

"Je souhaiterais un comité multidisciplinaire de gens intéressés à promouvoir la langue française. Un comité qui intégrerait les parents et les enfants, qu'on essaie ensemble de voir si ça vaut la peine de promouvoir la langue française, pourquoi ni les ethnies ni les Québécois...? Faudrait-il encore que nous ayons cette volonté ferme de le faire et à ce moment-là, je pense que les moyens, nous les

trouverons facilement, je pense que ce qui nous manque, c'est la volonté commune de dire il y a quelque chose à faire mais actuellement, on est un peu défaitistes, au lieu de dire ça, on parle anglais."
(une professionnelle du service aux élèves du secondaire)

Les nombreuses suggestions de changements exprimées par les intervenants laissent transparaître une orientation nette vers des changements touchant surtout les paliers décisionnels de l'école, des commissions scolaires et même du ministère de l'Éducation, sans toutefois jamais mentionner ces deux dernières instances.

Ces résultats nous suggèrent une tendance de la majorité des intervenants à ne pas s'engager personnellement à adapter l'environnement scolaire aux besoins linguistiques particuliers de leur clientèle, mais à en rejeter la responsabilité sur l'établissement (quant à la structure). Quant aux changements proposés au sujet du plan relationnel, ils demeurent assez généraux et peu impliquant pour les répondants.

Cette enseignante d'une minorité ethnique oeuvrant au secondaire illustre bien l'importance de l'engagement personnel des intervenants face à l'adaptation de l'environnement scolaire:

"Il faudrait favoriser davantage le milieu d'immersion, où les élèves de différents groupes ethniques puissent vraiment vivre une vie québécoise. Il faut aussi que le matériel soit adapté à ces jeunes-là. Puis, les enseignants doivent être formés pour savoir les difficultés qu'éprouvent ces jeunes-là à essayer d'apprendre la langue française ... Il faut que les professeurs sachent où c'est

la différence pour essayer d'aborder la méthodologie de l'enseignement du français, qui est adapté à ces jeunes-là."

À la toute dernière question de l'entrevue: "Avez-vous autre chose à ajouter sur la question linguistique dans votre école?", 84 commentaires ont été recueillis. Ils concernent principalement des suggestions de changements pour l'école ou soulèvent des problèmes spécifiques. Comme le démontrent les résultats rapportés dans le tableau C-12 de l'annexe C, la plupart des commentaires expriment des préoccupations déjà rapportées dans des sections précédentes de ce rapport.

Toutefois, l'importance accordée ici à certains éléments et la mention de deux nouveaux éléments valent la peine d'être commentées. Ainsi, en tête de liste, comptant pour 17,9 % des commentaires, on exprime le désir de favoriser une meilleure participation des parents à la vie de l'école, tout en sollicitant leur support et leur aide. De plus, on mentionne la nécessité de leur offrir des cours de perfectionnement en français. Par ailleurs, on suggère de mieux utiliser les résultats de recherche et de solliciter un soutien spécial du ministère de l'Éducation, dans respectivement 3,6 % des interventions.

Les autres suggestions ou commentaires les plus fréquents sont les suivants: améliorer la qualité du français (normes qualitatives) utilisé à l'école (16,7 %), offrir plus d'activités spéciales (9,5 %), favoriser le respect des diverses cultures (7,1 %) et modifier la pédagogie (7,1 %). Quelques autres commentaires apparaissent en nombre très limité: présence de difficultés d'intégration (4,8 %), besoins d'amélioration des conditions de travail (3,6 %), ralentissement des apprentissages dû à la situation pluriethnique (3,6 %), nécessité d'améliorer les programmes de l'accueil (3,6 %), besoin d'adaptation du

matériel didactique (3,6 %), trop grande présence de l'anglais (2,4 %), nécessité d'exclure les P.E.L.O. de l'horaire régulier (2,4 %), obtention d'un meilleur équilibre entre élèves québécois de vieille souche et élèves de minorités ethniques dans une même école (2,4 %) et autres (8,3 %).

En résumé, nous avons observé que les intervenants souhaitent surtout des changements au plan structurel de l'organisation scolaire. Ensuite, ils proposent des modifications à la pédagogie et aux relations interpersonnelles. D'après la nature des changements suggérés, nous croyons déceler une tendance à reporter sur d'autres, notamment l'établissement scolaire, le fardeau de l'adaptation du milieu scolaire aux besoins linguistiques des élèves de minorités ethniques. En effet, très peu de changements proposés engagent directement la responsabilité des intervenants eux-mêmes.

Les principaux changements préconisés aux différents plans sont: a) pour la structure: le perfectionnement, la création de programmes et de cours spéciaux, l'imposition de normes linguistiques; b) pour la pédagogie: l'adaptation du matériel didactique, des méthodes et des programmes d'enseignement; c) pour les relations interpersonnelles: l'amélioration des relations entre élèves et des attitudes vis-à-vis du français, ainsi que le renforcement des liens entre l'école et les parents.

Des commentaires supplémentaires ont mis l'accent sur la nécessité de favoriser la participation des parents à la vie de l'école, et ont soulevé pour la première fois l'importance d'utiliser les résultats de recherche et la nécessité d'obtenir un meilleur soutien du ministère de l'Éducation.

3.3.2. ORIENTATIONS DES ÉLÈVES

Quelques indicateurs concernant l'attachement des élèves au Québec français et à leur école ont été choisis pour tenter de cerner les orientations des élèves au sujet de la langue française, à cause des choix politiques plus larges entourant la question linguistique dans la province. D'autres questions, directement reliées à la langue, ont porté sur leur choix de la langue à améliorer et leurs motivations face au français et à l'anglais. Nous avons aussi tenté d'identifier la conception des élèves quant aux facteurs favorables et défavorables d'apprentissage du français. Enfin, la position des élèves de minorités ethniques face à leur langue maternelle a aussi fait l'objet d'une question. Rappelons que seuls les élèves du secondaire se sont prononcés sur ces questions.

3.3.2.1. ATTACHEMENT DES ÉLÈVES AU QUÉBEC ET À LEUR ÉCOLE

L'orientation des élèves face au choix d'un lieu de résidence après leurs études est révélatrice de leur attachement à un Québec français. Veulent-ils rester au Québec, aller vivre dans une autre province, aller vivre dans un autre pays ou retourner dans leur pays d'origine, pour ce qui concerne les élèves de minorités ethniques?

La grande majorité des élèves expriment leur intention de demeurer au Québec de façon permanente, tel que présenté au tableau III.23. Alors que la proportion des élèves de minorités ethniques faisant ce choix se situe à 61,5 %, elle atteint 85,5 % chez les élèves québécois de vieille souche. Parmi les 39,5 % des élèves de minorités ethniques désireux de quitter le Québec, 25,6 % souhaitent s'installer dans un autre pays, les États-Unis de préférence. Une très faible proportion désirent retourner dans leur pays d'origine

TABLEAU III.23

Aspirations des élèves quant à leur futur lieu de résidence

Catégories d'élèves / Aspirations	Élèves de minorités ethniques		Élèves québécois de vieille souche		Ensemble des élèves	
	N	%	N	%	N	%
Rester au Québec de façon permanente	72	61,5	47	85,5	119	69,2
Aller vivre dans une autre province au Canada	7	6,0	6	10,9	13	7,6
Retourner dans le pays d'origine	8	6,8	0	0,0	8	4,7
Aller vivre dans un autre pays que le Canada	30	25,6	2	3,6	32	18,6
Total	**117**	**100**	**55**	**100**	**172**	**100**

ou aller vivre dans une autre province. Les quelques élèves québécois de vieille souche désirant quitter le Québec veulent principalement aller vivre dans une autre province du Canada.

Même si la grande majorité des élèves de minorités ethniques expriment leur attachement au Québec, une proportion relativement importante suggèrent leur intention de quitter la province. Malheureusement, cet élément du questionnaire écrit ne nous permet pas d'identifier les raisons de leur choix et, par conséquent, de saisir l'importance de la langue par rapport au choix d'un pays de résidence. Cette question a cependant fait l'objet d'une analyse plus détaillée en ce qui concerne le choix d'une école.

En effet, dans le but implicite de connaître l'importance relative accordée à la langue comme critère de sélection d'une école, nous avons interrogé les élèves sur leurs motivations personnelles. À la question: "Pourquoi viens-tu dans cette école?", la majorité des élèves des deux catégories invoquent principalement la proximité de leur domicile, selon les résultats présentés au tableau III.24. Quelques-uns soulignent la présence d'amis dans l'école ou l'existence d'une contrainte imposée par les parents ou par la loi 101. Cette dernière motivation, "l'obligation légale ou parentale", est presque exclusivement soulevée par les élèves de minorités ethniques[16]. Le reste des commentaires portent sur une variété de raisons se rapportant surtout à la qualité de l'enseignement ou de l'école en général.

---

16. Nous avons regroupé l'ensemble des commentaires des élèves reliés à l'obligation de fréquenter l'école française (obligation prescrite par la loi 101 ou imposée par les parents) à cause de la nature des réponses apportées par les répondants, lesquels confondent souvent les deux types de contraintes ou restent vagues quant à leur motivation explicite. Par exemple, les élèves disent: "j'ai pas le choix" ou encore "faut aller à cette école".

TABLEAU III.24

Raisons invoquées par les élèves pour justifier le choix de leur école

Catégories d'élèves / Raisons invoquées	Élèves de minorités ethniques		Élèves québécois de vieille souche		Ensemble des élèves	
	N	%	N	%	N	%
Proximité de la maison	72	52,2	35	54,7	107	53,0
Obligation légale ou parentale	23	16,7	3	4,7	26	12,9
Présence d'amis dans l'école	19	13,8	10	15,6	29	14,4
Qualité de l'enseignement	7	5,1	0	0	7	3,5
Bonne relation entre élèves	3	2,2	0	0	3	1,5
Statut d'école française	1	0,7	6	9,4	7	3,5
Aime cette école	8	5,8	3	4,7	11	5,4
Autres	5	3,6	7	10,9	12	5,9
Total	**138**	**100**	**64**	**100**	**202**	**100**

TABLEAU III.25

Raisons invoquées par les élèves pour justifier leur préférence ou non face à la fréquentation d'une autre école

Catégories d'élèves / Raisons invoquées concernant leur préférence pour une autre école	Élèves québécois de vieille souche		Élèves de minorités ethniques		Ensemble des élèves	
	N	%	N	%	N	%
Préférence pour une école française	1	10,0	4	17,4	5	15,2
Préférence pour une école anglaise	0	0	10	43,5	10	30,3
Préférence pour une école privée	0	0	2	8,7	2	6,1
Préférence pour une école plus proche	0	0	2	8,7	2	6,1
Absence d'amis dans l'école	3	30,0	3	13,0	6	18,2
Mauvais climat de l'école	3	30,0	0	0	3	9,1
Autres	3	30,0	2	8,7	5	15,2
Total	**10**	**100**	**23**	**100**	**33**	**100**

TABLEAU III.25 (suite)

Catégories d'élèves / Raisons invoquées concernant leur préférence pour leur école actuelle	Élèves québécois de vieille souche		Élèves de minorités ethniques		Ensemble des élèves	
	N	%	N	%	N	%
Présence d'amis	10	21,7	33	32,4	43	29,1
Satisfaction personnelle face à l'école	18	39,1	44	43,1	62	41,9
Bon climat	4	8,7	6	5,9	10	6,8
Bon enseignement	0	0	7	6,9	7	4,7
Bon personnel	3	6,5	3	2,9	6	4,1
Activités parascolaires	4	8,7	0	0	4	2,7
Autres	7	15,2	9	8,8	16	10,8
Total	**46**	**100**	**102**	**100**	**148**	**100**

La nature des raisons invoquées par les élèves, tant québécois de vieille souche que de minorités ethniques, nous suggère que les motivations reliées à la langue sont virtuellement inexistantes tout au moins dans leurs réactions spontanées. Les répondants expriment plutôt des raisons d'ordre fonctionnel ou affectif, comme la proximité de l'école du domicile des élèves, la présence d'amis dans l'école, les relations entre élèves ou simplement l'attrait pour une école. Dans le but de cerner encore mieux les motivations des élèves quant à leur choix de l'école, nous les avons également interrogés au sujet de leur désir de poursuivre leurs études dans le même établissement scolaire.

S'ils avaient le choix, les élèves demeureraient-ils dans leur école? Parmi les 169 élèves ayant répondu à la question, 81 % préfèrent demeurer dans leur école. Les données exposées au tableau III.25 nous révèlent que ces élèves veulent rester dans leur école parce qu'ils s'y sentent bien ou encore parce qu'ils y ont beaucoup d'amis. Ceux qui désirent changer d'école (19 %) invoquent des raisons différentes selon la catégorie à laquelle ils appartiennent. Selon les quelques commentaires recueillis à ce sujet (N = 18), les élèves de minorités ethniques expriment une préférence pour un établissement de langue anglaise alors que les élèves québécois de vieille souche évoquent la connaissance d'amis ailleurs ou le mauvais climat de l'école.

En somme, au sujet des résultats se rapportant au choix d'une école, presque aucun élève ne mentionne spontanément l'obligation de fréquenter l'école française imposée par la loi 101, ou toute autre raison liée à la langue. De plus, parmi les réponses des élèves à la sous-question portant sur leur désir de changer d'école, seuls quelques commentaires soulèvent un argument d'ordre linguistique. Les réponses à ces deux questions signifient, d'une part, que le choix de

l'école dépend surtout de raisons fonctionnelles comme sa proximité du domicile et, d'autre part, que l'attachement à l'école est lié à des raisons personnelles comme le sentiment d'être bien ou la présence d'amis. La langue ne constitue un critère de choix ni pour les élèves de minorités ethniques ni pour les élèves québécois de vieille souche. Il sera intéressant de comparer ces orientations avec celles des parents, un peu plus loin. Les citations qui suivent illustrent les différents motifs d'attachement au Québec:

"Je suis bien ici, j'ai toutes mes amies, j'ai beaucoup de monde à l'école."
(une élève québécoise de vieille souche)

"... je suis restée à la même école, ça ne me tentait pas de changer parce que j'avais des amis, et je voulais pas changer d'école ... j'ai choisi de venir ici, je n'étais pas obligée, puis après j'ai déménagé mais je viens ici pareil! ... parce que j'avais des amis et tout, puis je suis en secondaire 4, il me reste juste un an."
(une élève de minorité ethnique)

"Parce que le monde, la philosophie du monde ici, là, la mentalité, je l'aime mieux, on dirait que le monde s'aime plus ici que dans les autres écoles. Et tout le monde se parle, tout le monde, tu sais, est bien correct envers les autres. Dans d'autres écoles, c'est toujours de la bataille, de la chicane..."
(une élève québécoise de vieille souche)

"... je dirais plutôt que c'est une école qui me convient, et puis je trouve ce qu'il faut à cette école... je veux dire que j'ai

jamais de problème et puis point de vue amis, point de vue scolarité, il n'y a pas de problème."

(un élève de minorité ethnique)

Même si, dans cette sous-section, l'ensemble des élèves ont exprimé leur attachement au Québec, un élève de minorité ethnique sur trois désire éventuellement quitter la province et s'installer dans un autre pays, lequel est rarement son pays d'origine. Par ailleurs, la principale raison du choix de son école est purement fonctionnelle: la proximité de son domicile. Huit élèves sur 10 ne veulent pas changer d'école. La satisfaction personnelle face à leur école et la présence d'amis représentent les principales motivations de cet attachement à leur milieu scolaire.

3.3.2.2. ORIENTATIONS DES ÉLÈVES FACE AU FRANÇAIS ET À L'ANGLAIS

Plus directement, nous avons ensuite tenté d'identifier les orientations des élèves face à la langue française et à la langue anglaise. En rapport avec ces données, nous avons systématiquement exploité la comparaison entre le français et l'anglais afin de vérifier l'importance relative de ces deux langues souvent perçues en compétition par les intervenants scolaires des écoles pluriethniques. De plus, l'anglais représentant le choix linguistique traditionnel des membres de minorités ethniques au Québec, nous avons voulu vérifier la persistance de cette tendance. Cinq indicateurs ont été retenus en vue d'identifier ces orientations:

a) la langue qu'ils désirent améliorer,
b) les chances d'emploi,
c) les avantages à connaître le français et l'anglais,

d) le degré d'effort fourni pour développer le français et l'anglais,
e) l'engagement dans des cours spéciaux d'apprentissage ou de développement linguistiques.

S'ils avaient le choix, quelle langue les élèves amélioreraient-ils en priorité? Les 118 élèves de minorités ethniques et les 49 Québécois de vieille souche ayant répondu à la question expriment des tendances très similaires: trois élèves sur quatre veulent surtout perfectionner leur anglais (72,7 % des élèves de minorités ethniques et 77,6 % des élèves québécois de vieille souche), les autres optent pour le français (27,7 % des élèves de minorités ethniques et 22,5 % des élèves québécois de vieille souche). Des raisons linguistiques, personnelles et sociales sont invoquées pour justifier leur choix. Les élèves des deux catégories de répondants présentent une configuration de motifs très semblable comme nous pouvons le constater au tableau III.26.

Parmi les nombreuses raisons en faveur de l'anglais, les élèves font surtout allusion à des facteurs socio-économiques et personnels; seuls quelques élèves invoquent des raisons liées à la langue elle-même. Les raisons socio-économiques le plus souvent mentionnées concernent le statut de langue internationale et les meilleures possibilités d'emploi. Cependant, les deux groupes de répondants mettent l'accent sur des aspects différents dans leurs commentaires à propos des raisons personnelles: tandis que les élèves québécois de vieille souche mentionnent surtout leur connaissance du français, les élèves de minorités ethniques insistent sur leur désir d'améliorer cette langue, sans plus de précision. Quant aux motifs linguistiques, ils se limitent à l'affirmation que c'est une langue difficile. Les quelques données qualitatives suivantes illustrent bien les points de vue des élèves à ce sujet:

TABLEAU III.26

Raisons invoquées par les élèves quant à leur préférence de la langue à améliorer

Catégories d'élèves et langue visée / Types de raisons	En faveur du français					
	Élèves québécois de vieille souche		Élèves de minorités ethniques		Ensemble des élèves	
	N	%	N	%	N	%
Linguistiques	5	20,8	8	19,0	13	19,7
Personnelles	16	66,7	24	57,1	40	60,6
Socio-économiques	3	12,5	10	23,8	13	19,7
Total	**24**	**100**	**42**	**100**	**66**	**100**

Catégories d'élèves et langue visée / Types de raisons	En faveur de l'anglais					
	Élèves québécois de vieille souche		Élèves de minorités ethniques		Ensemble des élèves	
	N	%	N	%	N	%
Linguistiques	14	23,0	18	14,1	32	16,9
Personnelles	21	34,4	50	39,1	71	37,6
Socio-économiques	26	42,6	60	46,9	86	45,5
Total	**61**	**100**	**128**	**100**	**189**	**100**

"L'anglais, dans cette période qu'on vit, l'anglais et d'après moi ... tous les pays, je ne peux pas dire tous les pays mais 90 % des pays du monde parlent tous anglais, et puis si par exemple une personne arrive et veut faire une application pour un travail, il parle l'anglais et le français et un autre qui parle juste français, je pense qu'on va accepter la personne qui parle l'anglais et le français."

(un élève de minorité ethnique)

"Parce que l'anglais, c'est une langue internationale, presque tout le monde parle anglais et comprend l'anglais, en français c'est seulement ici à Québec, en France, et un peu plus ailleurs, alors que l'anglais, c'est partout; même dans mon pays, on parle toujours en anglais."

(une élève de minorité ethnique)

"Parce que le français, je le possède déjà, j'ai la base du français, même ici au Québec, il y a la loi 101 pour le français, l'anglais est toujours important quand même. Puis pour quelqu'un qui veut avoir un bon métier, ou une bonne job, comme qu'on dit, ça prend l'anglais."

(un élève québécois de vieille souche)

"Parce que dans notre temps, il nous faut plus l'anglais que le français pour travailler, ou des affaires comme ça, le français c'est important mais moins que l'anglais."

(une élève québécoise de vieille souche)

Parmi les quelques raisons favorisant le français (N = 66), ce sont les motifs personnels qui dominent nettement (61,9 %). Ils se définissent surtout

TABLEAU III.27

Perceptions des élèves quant aux avantages de la maîtrise du français comparativement à l'anglais pour maintenant et pour l'avenir

Catégories d'élèves et langues visées / Types d'avantages	Avantages pour maintenant											
	Français						Anglais					
	Élèves québécois de vieille souche		Élèves de minorités ethniques		Ensemble des élèves		Élèves québécois de vieille souche		Élèves de minorités ethniques		Ensemble des élèves	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Relations interpersonnelles	19	43,2	65	51,2	84	49,1	24	32,9	58	45,3	82	40,8
Travail	0	0	9	7,1	9	5,3	24	32,9	33	25,8	57	28,4
Études	7	15,9	21	16,5	28	16,4	5	6,8	5	3,9	10	5,0
Voyages	0	0	0	0	0	0	11	15,1	10	7,8	21	10,4
Statut international de la langue	0	0	0	0	0	0	4	5,5	4	3,1	8	4,0
Statut français de la province	13	29,5	21	16,5	34	19,9	0	0	0	0	0	0
Nécessité du bilinguisme	0	0	0	0	0	0	1	1,4	9	7,0	10	5,0
Autres	5	11,4	11	8,7	16	9,4	4	5,5	9	7,0	13	6,5
Total	**44**	**100**	**127**	**100**	**171**	**100**	**73**	**100**	**128**	**100**	**201**	**100**

TABLEAU III.27 (suite)

Catégories d'élèves et langues visées / Types d'avantages	Avantages pour l'avenir											
	Français						Anglais					
	Élèves québécois de vieille souche		Élèves de minorités ethniques		Ensemble des élèves		Élèves québécois de vieille souche		Élèves de minorités ethniques		Ensemble des élèves	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Relations interpersonnelles	17	28,3	19	16,5	36	20,6	5	16,1	8	7,9	13	9,8
Travail	34	56,7	54	47,0	88	50,3	10	32,3	60	59,4	70	53,0
Études	0	0	2	1,7	2	1,1	2	6,5	7	6,9	9	6,8
Voyages	2	3,3	10	8,7	12	6,9	3	9,7	14	13,9	17	12,9
Statut international de la langue	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Statut français de la province	0	0	9	7,8	9	5,1	0	0	0	0	0	0
Nécessité du bilinguisme	0	0	16	13,9	16	9,1	0	0	2	2,0	2	1,5
Autres	7	11,7	5	4,3	12	6,9	11	35,5	10	9,9	21	15,9
Total	**60**	**100**	**115**	**100**	**175**	**100**	**31**	**100**	**101**	**100**	**132**	**100**

par le désir de s'améliorer, autant de la part des élèves de minorités ethniques que des élèves québécois de vieille souche. Les raisons linguistiques (langue difficile et cours facile) et socio-économiques (langue de la province et langue internationale) regroupent le reste des commentaires, soit 20,1 % pour les premières et 18,1 % pour les secondes.

En dépit de cette préférence pour l'anglais comme langue à améliorer, la presque totalité des élèves estiment que les chances de succès sur le marché du travail sont "bonnes ou excellentes" autant avec le français que l'anglais (91,5 % pour le français et 92,2 % pour l'anglais). Toutefois, un nombre supérieur d'élèves évaluent que les chances sont meilleures s'ils maîtrisent l'anglais. En effet, la proportion d'élèves jugeant les chances "excellentes" en anglais est plus élevée que pour le français (62,4 % contre 39,8 %). Les élèves des deux catégories de répondants partagent le même point de vue sur cette question.

Les avantages à bien savoir le français et l'anglais pour maintenant et plus tard ont fait l'objet de quatre questions construites sur le même modèle: "Y a-t-il des avantages pour toi à bien savoir le français (l'anglais) pour maintenant (plus tard)?" En réponse, la presque totalité des élèves perçoivent beaucoup d'avantages à bien savoir le français et l'anglais tant pour les besoins actuels que pour les besoins futurs (toujours au moins 85 % des répondants). Dans leurs commentaires, les raisons qu'ils invoquent au sujet des avantages sont semblables, mais leur importance varie selon la langue et selon qu'elles s'appliquent au présent ou à l'avenir.

Le tableau III.27 illustre l'ensemble des avantages perçus par les deux groupes d'élèves en ce qui concerne la maîtrise du français et de l'anglais pour maintenant et pour plus tard.

Dans le présent, presque la moitié des élèves estiment que les deux langues leur sont surtout utiles pour faciliter leurs relations interpersonnelles. Les autres raisons principalement invoquées en faveur du français sont le statut francophone de la province et les études. Alors que le travail est une motivation relativement peu importante pour le français, il occupe la seconde place au sujet de l'anglais. Viennent ensuite les voyages et une diversité de motivations. Voici quelques extraits illustrant bien les arguments utilisés par les élèves:

"Premièrement, c'est plus facile de communiquer avec le monde, je me sens mieux parce que quand je parlais pas le français, j'aimais pas ça, on dirait que le monde... je pensais que le monde allait moins m'aimer, ou bien n'allait pas m'accepter, je trouve ça mieux."

(une élève de minorité ethnique)

"Au Québec, le Québec c'est quasiment tout français, tout le monde parle français, les avantages vont suivre."

(une élève québécoise de vieille souche)

"Parce qu'il faut travailler, communication, parce que pour travailler la plupart du temps, le monde... "est-ce que tu es bilingue?", parce qu'il faut l'anglais puis le français, c'est presque la même chose au Québec."

(un élève de minorité ethnique)

Au sujet de l'avenir, l'orientation vers le travail regroupe la moitié des commentaires pour les deux langues. Les relations interpersonnelles pour le français et les voyages pour l'anglais sont mentionnés par moins du quart des élèves. Quelques nuances intéressantes sont apportées dans ces citations:

"Je ne vois pas d'avantages de parler français, plus tard, j'en vois juste pour l'anglais plus tard. Il nous faut quasiment l'anglais, tu sais, plus tard dans notre culture, ça serait quasiment obligatoire, pour un métier surtout, comme je t'ai dit, si tu parles juste français, c'est très dur d'avoir un métier, si tu parles anglais et français, tu peux être quasiment sûr d'en avoir un métier."

(un élève québécois de vieille souche)

"Oui, parce que à bien des places où tu vas travailler, on va te demander les deux langues, puis, oui, pour moi, en Amérique du Nord, c'est les deux langues, français et anglais, quelqu'un qui s'en va en business, l'anglais c'est la langue des business."

(un élève de minorité ethnique)

"Communiquer avec les gens, j'aime le monde, j'aime parler avec le monde, et j'aime que le monde me parle aussi."

(une élève de minorité ethnique)

Le degré d'effort déployé par les élèves pour apprendre ou perfectionner une langue en dehors des cours constitue un bon indice de l'intérêt qu'ils portent à cette langue. Une comparaison quant aux efforts d'apprentissage du français entre les deux groupes d'élèves n'étant pas pertinente pour des raisons évidentes, nous n'avons enquêté que sur les orientations des élèves de minorités ethniques. Nous rapportons ici les réponses des élèves eux-mêmes, mais nous voulons rappeler que les intervenants ont été interrogés à ce sujet. Les résultats ont été exploités dans la sous-section précédente.

Les élèves de minorités ethniques (N = 124) affirment qu'ils fournissent légèrement plus d'efforts en anglais qu'en français. En effet, bien que les

deux tiers des élèves (66,1 %) estiment faire "moyennement" et "beaucoup" d'efforts pour l'apprentissage des deux langues, plus nombreux sont ceux qui déploient "beaucoup" d'efforts pour l'anglais (31,5 % pour l'anglais contre 21,8 % pour le français). Enfin, 33,9 % des élèves de minorités ethniques et 36,4 % des élèves québécois de vieille souche reconnaissent faire peu ou pas du tout d'efforts.

Les élèves portent un jugement plus sévère sur leurs efforts que les intervenants scolaires. En effet, seulement 13,3 % des intervenants estiment que les élèves fournissent peu d'efforts; les autres jugent qu'ils font beaucoup d'efforts (un répondant sur deux) ou des efforts variables (un répondant sur cinq).

En résumé, plusieurs indicateurs favorisent l'anglais dans les orientations des élèves face à la langue. Trois élèves sur quatre désirent d'abord améliorer l'anglais, pour des raisons socio-économiques. Un élève sur quatre favorise plutôt le français pour des raisons d'ordre personnel. De plus, l'ensemble des élèves croient qu'une plus grande compétence en anglais offre de meilleures chances d'emploi, tout en reconnaissant autant d'avantages à maîtriser le français que l'anglais pour le présent et l'avenir. Pour le présent, les élèves estiment qu'il est avantageux de connaître ces deux langues pour favoriser les relations interpersonnelles. Pour le futur, on mentionne plutôt le travail. Enfin, il semble que deux élèves sur trois fassent moyennement ou beaucoup d'efforts pour apprendre les deux langues. Cependant, un plus grand nombre d'élèves fournissent plus d'efforts en faveur de l'anglais.

3.3.2.3. JUGEMENTS DES ÉLÈVES QUANT AUX FACTEURS FAVORABLES ET DÉFAVORABLES À LEUR APPRENTISSAGE DE LA LANGUE FRANÇAISE

Dans le but de connaître la perception des élèves de minorités ethniques au sujet des facteurs de développement linguistique du français, nous leur avons d'abord demandé d'identifier spontanément les éléments les plus favorables à leur apprentrissage du français. Ils se sont ensuite prononcés sur un ensemble de facteurs plus spécifiques de développement linguistique en français. Certains facteurs sont reliés à la personne et à l'école, d'autres, à la famille et à la communauté.

À la question d'introduction: "Pourrais-tu me dire ce qui t'a le plus aidé à apprendre le français?", nous recueillons 65 commentaires dont la moitié sont très révélateurs des facteurs identifiés spontanément comme les plus importants: les cours de français, le support des parents, l'aide apportée par des amis, la pratique personnelle, les cours donnés à l'accueil. Chacun de ces facteurs est mentionné par une proportion presque équivalente de répondants. Au total, ces différents facteurs comptent pour 41,6 % des interventions. Les autres commentaires font allusion aux ressemblances entre le français et leur langue maternelle ou évoquent une variété moins significative d'éléments (9,2 %). Par ailleurs, la moitié des commentaires (49,2 %) soulignent que les élèves connaissaient déjà la langue française avant de fréquenter les écoles du Québec; cela explique la diversité des moyens et l'importance des facteurs extrascolaires.

Les sous-questions, portant sur des facteurs préidentifiés par nous, permettent d'établir de façon plus rigoureuse leur poids dans l'opinion des jeunes. Les élèves disaient si, oui ou non, le facteur mentionné influençait son apprentissage linguistique.

D'après l'ensemble des résultats qui sont présentés au tableau C-13 de l'annexe C, nous constatons qu'ils sont d'importance variable, selon les élèves. En effet, alors que la totalité des élèves affirment avoir bénéficié des cours de français, un seul sujet sur cinq invoque les cours spéciaux. Voici les facteurs identifiés par ordre d'importance décroissant:

- les cours de français — 98,7 %
- l'aide apportée par la famille (corrections par les frères et les soeurs, mais surtout par les parents, et incitation des parents à pratiquer) — 70,3 %
- l'aide apportée par des personnes hors de la famille et de l'école (les amis personnels) — 60,0 %
- les autres facteurs personnels (lecture, télévision, pratique personnelle fréquente, activités sportives et culturelles en français) — 50,0 %
- les services spéciaux (mesures d'appui, aide de l'orthopédagogue, utilisation de matériel didactique spécial et parrainage) — 26,5 %
- les moyens hors de la famille et de l'école (clubs, camps d'été, cours privés) — 23,7 %
- les cours spéciaux — 20,2 %

Ces résultats signifient que le développement du français n'est pas favorisé par un seul mais par une diversité de facteurs, selon les élèves de minorités ethniques. De plus, l'école n'est pas la seule ressource utilisée par les élèves; la famille, les amis et une diversité de moyens plus spécifiques aux personnes comptent aussi parmi les plus valorisés. Les quatre extraits suivants représentent bien la diversité de ressources auxquelles ces élèves ont déjà fait ou font appel:

"Faire des amis, pas seulement des amis de mon groupe ethnique, mais aussi des autres nations, des autres races."

"Oui, ma mère, quand elle est venue ici, elle avait 12 ans, fait qu'elle a appris le français, puis elle m'a aidée. Quand j'étais petite et que je ne savais pas quelque chose, elle me le disait, une fois à la maison, elle m'aide à faire la lecture, si c'est bon ou pas bon."

"Avant de venir à l'école, je ne parlais pas français, ce sont les professeurs puis ma mère qui m'ont aidé."

"Ma mère m'a aidé. Avant que j'aille à l'école, elle ne parlait pas français, elle l'a appris en même temps que moi. Quand j'ai commencé à l'école, elle aussi a commencé à apprendre, ce qui fait qu'on l'a appris ensemble, j'étais jeune, elle était plus vite que moi, elle m'a aidé beaucoup."

Cependant, il faut mentionner que la proportion des élèves identifiant les cours et les services spéciaux correspond sensiblement, en ce qui concerne l'accueil, à celle des élèves de notre échantillon ayant bénéficié de ces mesures. En effet, d'après un

résultat présenté un peu plus loin, 21,1 % des élèves de minorités ethniques ont suivi les cours de l'accueil. Cela tend donc à en démontrer l'efficacité et l'importance pour les élèves.

Dans le but d'identifier avec précision les facteurs principaux freinant le développement du français, les élèves de minorités ethniques ont exprimé les difficultés qu'ils ont éprouvées pendant leur apprentissage, à l'aide de trois sous-questions à propos des difficultés liées à l'école, à la famille et à eux-mêmes. En plus de ces trois éléments, un grand nombre d'élèves ont mentionné des difficultés directement liées à la langue. Même si ce dernier type de problèmes est indirectement relié à la personne, nous avons quand même créé une catégorie d'analyse distincte en raison du grand nombre d'interventions et de la nécessité de différencier les facteurs purement linguistiques de ceux liés à la personne. De plus, une trentaine de répondants ont affirmé qu'ils n'avaient rencontré aucune difficulté.

Tel qu'illustré dans le tableau III.28, nous observons que les difficultés liées à la langue sont relevées par la plus grande proportion d'élèves (85,4 %). Les commentaires recueillis à ce sujet identifient essentiellement les difficultés grammaticales ou syntaxiques; quelques interventions portent également sur des difficultés de prononciation et de compréhension linguistique.

Près du tiers des répondants identifient des difficultés liées à la personne elle-même. Selon les commentaires (N = 26) à ce sujet, ces problèmes se ramènent surtout à des difficultés de compréhension des autres élèves et, selon quelques interventions, au manque d'efforts ou d'intérêt face au français. Par ailleurs, les difficultés liées à la famille et à l'école semblent peu fréquentes. Les premières, celles liées à la famille, ont entraîné quelques

TABLEAU III.28

Opinions des élèves de minorités ethniques au sujet de leurs difficultés d'apprentissage du français

Opinions des élèves / Types de difficultés	Oui		Non		Total	
	N	%	N	%	N	%
Difficultés liées à la langue	76	85,4	13	14,6	**89**	**100**
Difficultés liées à la famille	17	18,9	73	81,1	**90**	**100**
Difficultés liées à l'école	10	11,9	74	88,1	**84**	**100**
Difficultés liées à l'élève	22	31,4	48	68,6	**70**	**100**

commentaires (N = 18), évoquant principalement l'impossibilité pour les parents de parler français. Enfin, le nombre trop réduit de commentaires (N = 9) au sujet de l'école ne nous permet pas d'identifier une tendance significative.

Interrogés sur des suggestions pour améliorer la situation de l'apprentissage du français, les élèves de minorités ethniques recommandent principalement (N = 95) des efforts plus grands (60,1 %). Les autres commentaires portent sur "l'exploitation des amis", la participation à des activités ou à des cours spéciaux (11,6 %) et une plus grande sollicitation de l'aide des enseignants (11,6 %). Plusieurs élèves n'avaient aucune suggestion à faire (16,8 %).

Ces quelques résultats suggèrent que les élèves perçoivent qu'ils sont directement responsables de leur apprentissage linguistique. En effet, ils imputent leurs difficultés à la complexité de la langue et à leur manque d'efforts et d'intérêt au lieu de blâmer l'école ou la famille.

Les facteurs favorables et défavorables à l'apprentissage du français par les élèves de minorités ethniques sont assez nombreux et fort variés. Parmi les principaux facteurs favorables, on compte, par ordre d'importance, les cours de français, le support des parents, l'aide des amis, la pratique personnelle, les services ou cours spéciaux ainsi que des moyens extra-scolaires et extra-familiaux. Parmi les facteurs les plus défavorables, les élèves mentionnent surtout la difficulté de la langue elle-même.

La conception de l'apprentissage du français qui se dégage ici fait ressortir l'importance d'une exploitation de ressources très diverses touchant les trois milieux retenus dans cette étude: l'école, la famille et, dans une moindre mesure, la communauté.

L'accent mis sur la famille et les amis doit être souligné de façon spéciale, puisque les intervenants scolaires n'ont pas tendance à exploiter ces ressources, selon des données analysées dans la section portant sur les mesures prises.

3.3.2.4. ORIENTATIONS DES ÉLÈVES FACE AUX LANGUES D'ORIGINE

Les orientations des élèves face à leur langue d'origine jouent un rôle fondamental par rapport à la situation de cette langue. Son utilisation fréquente à l'école et à la maison tend à démontrer que ces langues constituent un facteur d'intégration non négligeable, puisqu'elles favorisent le développement de l'identité chez l'élève de minorité ethnique.

Les élèves de minorités ethniques veulent-ils conserver leur langue et leur culture d'origine? La langue d'origine a-t-elle des chances de survivre au Québec? Y a-t-il un engagement concret de la part des élèves en vue de conserver leur langue maternelle?

En guise d'introduction à l'analyse des résultats spécifiques à ces interrogations, voici quelques extraits d'entrevues de répondants au sujet des orientations des élèves de minorités ethniques face à leur langue d'origine. (Les élèves de minorités ethniques ont répondu à ces questions à l'aide du questionnaire écrit; nous n'avons donc ici aucune citation.)

"Je le pense, le fait de les voir regroupés, puis de continuer à vouloir parler leur langue, quand ils sont ensemble, j'ai l'impression, ben c'est quelque chose de bien naturel, en fait, parce que je suis persuadé que si j'étais déplacé dans un autre pays, j'essaierais de retrouver mes compatriotes

moi aussi, alors c'est bien naturel, puis je pense qu'ils ont cette idée de conserver leurs habitudes, leurs langues."

(un élève québécois de vieille souche du secondaire)

"Certainement, c'est des gens qui sont dans l'ensemble tous très fiers de leur culture, surtout ceux qui viennent de là-bas. Ceux qui sont nés ici, peut-être moins parce que ça commence à être loin, mais ceux qui sont nés là-bas, ils en ont toujours de très bons souvenirs. Ils sont dans l'ensemble très fiers de ce que représentent leur culture, leur langue et tout ça... moi, je m'en aperçois ...ils me parlent très très souvent de leur pays, de ce qu'il y a là-bas, et puis on voit qu'ils en parlent plus avec leurs tripes qu'avec leur tête, si tu veux, c'est très flagrant. Puis il y en a d'autres qui s'habillent à leur manière, tu sais, il y a toujours des choses qui reviennent, qui ressemblent un peu à ce qu'ils étaient avant, même s'ils se sont mis à la mode d'ici, il y a toujours quand même quelque chose, on sent qu'ils n'ont pas quitté définitivement leurs anciennes coutumes."

(un élève québécois de vieille souche du secondaire)

"Oui, beaucoup plus chez les parents, c'est très important; chez les élèves, c'est parce que c'est les parents qui le veulent... les parents vont insister beaucoup, les enfants n'aiment pas aller aux cours de portugais en dehors des heures de cours parce qu'ils aiment jouer, parce qu'ils aiment faire autre chose que d'apprendre... Il ne parle plus bien le portugais et ça m'inquiète et il n'a

pas l'air à vouloir apprendre, à vouloir bien le parler, c'était comme si c'était pas important pour lui."

(une enseignante du secondaire)

L'opinion des élèves de minorités ethniques au sujet des chances de leur langue d'origine d'être préservée au Québec est révélatrice à la fois de leurs orientations personnelles et de l'attitude de la société d'accueil à cet égard. Parmi les 122 répondants, presque les deux tiers estiment que leur langue maternelle a "assez" (37,7 %) ou "beaucoup" (27 %) de chances d'être préservée au Québec pendant plusieurs années. Seulement le tiers juge qu'elle a "peu de chances" (24,6 %) ou "pas de chances du tout" (10,7 %). Un autre indicateur de leur attachement à leur langue maternelle est leur engagement dans des cours de langue d'origine lorsqu'ils sont disponibles et les raisons de leur participation ou non. Seulement 21,1 % des élèves de minorités ethniques (N = 123) suivent des cours de langue d'origine.

Les commentaires (N = 49) apportés par ceux qui s'inscrivent à des cours démontrent surtout leur désir de conserver leur langue maternelle (59,2 %), leur intention de visiter leur pays d'origine (14,3 %) ou d'y retourner définitivement (12,2 %) et, enfin, une obligation imposée par les parents (8,2 %). D'autres raisons en nombre marginal sont aussi invoquées (6,1 %).

Parmi les commentaires recueillis auprès de ceux qui ne suivent pas de cours (N = 84), seule une faible proportion expriment leur désintérêt face à leur langue maternelle (20,2 %). Alors que la maîtrise de sa langue maternelle est la raison le plus fréquemment invoquée (37,2 %), le désir d'intégration et d'apprentissage du français compte pour 15,9 % des interventions. Le manque de ressources n'est mentionné que

dans 13,8 % des commentaires. Diverses autres raisons, en nombre trop limité pour exprimer une tendance précise, complètent les interventions des élèves (12,9 %).

Malgré les ressources assez limitées fournies par l'école, les élèves de minorités ethniques croient que leur langue maternelle a de bonnes chances d'être préservée au Québec. Cette attitude suggère qu'ils ne perçoivent pas de résistance importante dans leur environnement face aux langues d'origine, notamment dans leur école. Il est aussi intéressant de constater que très peu d'élèves évoquent la pression familiale en rapport avec leur participation à des cours de langues d'origine. Tout indique que les élèves ont un réel désir de conserver leur langue maternelle.

En somme, deux élèves de minorités ethniques sur trois croient fermement que leur langue maternelle peut être préservée au Québec. Cette orientation des élèves traduit un besoin linguistique très évident qui devrait attirer l'attention des milieux scolaires. Un élève sur cinq est même engagé dans des cours d'apprentissage ou de perfectionnement des langues d'origine. Les différentes raisons invoquées vont du simple désir de préserver cet héritage culturel au souhait de visiter son pays d'origine. Parmi ceux qui ne suivent pas de cours, on mentionne surtout la connaissance suffisante de sa langue maternelle et le désir d'intégration ou d'apprentissage du français.

3.3.2.5. CHANGEMENTS SOUHAITÉS PAR LES ÉLÈVES AU SUJET DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS

Dans le cadre d'une question générale sur les changements souhaités par les élèves dans leur école, dont les résultats sont analysés en détail au chapitre II, une sous-question portait explicitement sur

les changements désirés en rapport avec l'enseignement du français. À la question: "Que devrait-on changer à l'enseignement de la langue française en particulier?", 43,8 % des 146 élèves ayant répondu suggèrent des changements.

Tels que présentés au tableau C-14 de l'annexe C, les changements souhaités touchent trois aspects de l'enseignement: le contenu, la méthode et le nombre de cours. Dans les interventions au sujet de la méthode, qui regroupent un commentaire sur deux, les élèves suggèrent que plus de place soit accordée à la discussion et aux explications pendant les cours, et que ces derniers soient plus vivants, plus pratiques et moins répétitifs. Quant au contenu, on souhaite un programme plus normatif dans 38 % des commentaires. Dans 2,8 % des interventions, on exprime plutôt le désir d'un contenu plus normatif. Enfin, les élèves de minorités ethniques demandent plus de cours de français (8,5 % des interventions). À l'exception de ce dernier élément et du désir plus grand des Québécois de vieille souche d'avoir des cours comportant plus de discussions, aucune autre différence n'est observée entre les deux catégories d'élèves. Voici quelques courts extraits d'entrevues des élèves exprimant une diversité représentative des changements souhaités:

"La grammaire, je trouve qu'on en apprend trop pour moi."
(un élève québécois de vieille souche)

"On devrait apprendre plus de verbes, pas rien que des compréhensions de textes."
(une élève québécoise de vieille souche)

"Ça là, vraiment, au niveau de la grammaire, du vocabulaire. Comme dans nos premiers cours dans le programme en secondaire 5, il n'y a aucun cours sur le vocabulaire, sur la grammaire, sur l'analyse, réellement l'analyse

des phrases. Plusieurs professeurs disent, en secondaire 5, qu'ici on vous prépare au cégep, on ne vous fera pas faire de l'orthographe, de la grammaire puis des dictées et je trouve ça grave."
(une élève québécoise de vieille souche)

"On devrait avoir plus d'oral, il y a trop d'écrit."
(un élève de minorité ethnique)

"Il faut enseigner la langue française plus en pratique qu'en théorique. Quelquefois, on doit écrire des contes, alors que d'écrire des lettres ça sert plus, ou faire une recherche en français, ça serait mieux."
(un élève de minorité ethnique)

"Disons qu'on devrait plus apprendre sur la littérature en français, parce qu'en secondaire 5 c'est la seule année où on peut faire de la littérature, car les autres années on fait de la grammaire."
(une élève de minorité ethnique)

En résumé, moins d'un élève sur deux souhaite que des changements soient apportés à l'enseignement du français. Les suggestions des élèves des deux catégories portent sur les méthodes et le contenu. On désire surtout un enseignement laissant plus de place à la discussion, et un contenu plus normatif. De plus, les élèves de minorités ethniques souhaitent suivre un plus grand nombre de cours de français.

3.3.3. ORIENTATIONS DES PARENTS

Selon les données présentées au début de ce chapitre, l'usage des langues entre l'école et les familles de minorités ethniques varie très significativement; alors que la langue d'origine prédomine dans la famille, le français est employé dans presque

toutes les situations de communication à l'école. Les langues d'origine et, dans une moindre mesure, l'anglais, sont utilisés occasionnellement par les élèves. Cependant, les orientations normatives prévalant à l'école favorisent presque exclusivement le développement du français, au détriment quelquefois des langues d'origine et en opposition à un usage excessif de l'anglais. Bien que difficile à déterminer avec précision, cette différence d'utilisation des langues a certainement un impact important sur les comportements linguistiques des élèves et leurs orientations normatives. Même si les résultats décrivant les orientations normatives des élèves démontrent clairement leur désir d'améliorer leur anglais et d'apprendre le français, ils expriment aussi une volonté ferme de conserver leur langue maternelle.

Ce pluralisme linguistique et culturel vécu par les élèves de minorités ethniques se retrouve-t-il aussi chez leurs parents? Les différences d'usage des langues entre l'école et la famille se reflètent-elles également sur les orientations des parents? Quelles sont les différences et les similitudes entre les orientations des parents et celles des élèves?

Comme les attitudes des parents conditionnent en grande partie celles des élèves et, par conséquent, influencent la situation de la langue à l'école, nous avons fait appel à des indicateurs semblables à ceux utilisés auprès des élèves en vue de clarifier les orientations des parents. Il nous sera ainsi possible de décrire plus adéquatement les relations d'interdépendance entre les milieux familial et scolaire qui affectent inévitablement les comportements et les attitudes des élèves. Comme pour les élèves, nous avons mesuré le degré d'attachement des parents au Québec et à l'école fréquentée par leur enfant, leur préférence linguistique, leur motivation et leur

engagement face à l'apprentissage des langues française et anglaise ainsi que leur position face à la préservation de leur langue maternelle.

3.3.3.1. ATTACHEMENT DES PARENTS AU QUÉBEC ET À L'ÉCOLE FRÉQUENTÉE PAR LEURS ENFANTS

Dans le but de mesurer l'attachement des parents de minorités ethniques au Québec, nous leur avons demandé s'ils avaient l'intention de rester ici de façon permanente. Parmi les parents se prononçant (N = 147), 83,4 % expriment leur intention de rester au Québec. Parmi ceux qui affirment le contraire (16,6 %), la plupart veulent retourner dans leur pays d'origine. Seules quelques personnes aimeraient déménager dans une autre province ou un autre pays. Les parents de minorités ethniques prêts à rester de façon permanente au Québec se retrouvent en proportion plus grande que leurs enfants. Leur plus grande conscience des aléas de l'immigration explique probablement leur position plus conservatrice.

L'attachement général des répondants à la province reflète-t-il une préférence pour l'école française? Afin de vérifier l'importance relative de la contrainte imposée par la loi 101 quant au choix d'une école, nous les avons interrogés au sujet des raisons pour lesquelles leur enfant fréquentait cette école. De plus, nous avons vérifié leur préférence éventuelle pour une autre école. Nous misions sur leurs réactions spontanées pour établir leur attitude face à cette prescription de la loi. Ces indicateurs ont aussi été utilisés auprès des parents québécois de vieille souche dans le but de comparer les motivations des deux groupes de parents.

À la question: "Pourquoi votre enfant fréquente-t-il cette école?", la majorité des commentaires recueillis auprès des parents de minorités ethniques

et des parents québécois de vieille souche font allusion à la proximité de l'école de leur domicile. Les autres commentaires évoquent des raisons très diversifiées: la bonne réputation de l'école, son caractère français et les contraintes de la commission scolaire. Un nombre très marginal d'interventions soulèvent la contrainte légale d'inscrire leur enfant à l'école française. La concordance des résultats présentés au tableau III.29 entre les deux groupes de parents illustre bien la similitude des motivations quant au choix d'une école pour leurs enfants. De plus, les raisons fonctionnelles l'emportent sur toute considération idéologique ou politique. Tout se passe comme si le fait de fréquenter l'école française était entré dans les moeurs. En effet, une grande proportion des parents de minorités ethniques n'évoquent plus l'obligation légale comme justification du choix de l'école pour leurs enfants. Ces résultats sont très concordants avec les orientations exprimées par leurs enfants.

Les résultats au sujet de l'attachement des parents à l'école fréquentée par leurs enfants nous révèlent que les deux catégories de parents expriment des positions significativement différentes. Alors que 65,9 % des parents de minorités ethniques ayant répondu (N = 135) préfèrent conserver la même école, cette proportion augmente à 80 % pour les parents québécois de vieille souche interrogés à ce sujet (N = 80). Il reste plus d'un tiers des parents de minorités ethniques exprimant une préférence pour une autre école. Les quelques commentaires recueillis à ce sujet (N = 19) évoquent davantage des raisons religieuses et pédagogiques que linguistiques. Le nombre très limité d'interventions nous oblige à considérer ces résultats avec beaucoup de prudence. Rappelons que les élèves de minorités ethniques étaient proportionnellement plus nombreux que leurs parents à vouloir rester dans leur école, pour des raisons personnelles comme la satisfaction générale face à leur milieu scolaire et la présence d'amis.

TABLEAU III.29

Raisons données par les parents pour justifier leur choix d'une école pour leur enfant

Catégories de parents / Raisons	Parents québécois de vieille souche		Parents de minorités ethniques		Ensemble des parents	
	N	%	N	%	N	%
École du quartier	62	59,0	99	57,2	161	57,9
École française	5	4,8	20	11,6	25	9,0
Bonne école, bonne réputation	19	18,1	18	10,4	37	13,3
Ne peut l'envoyer à l'école anglaise à cause de la loi	2	1,9	21	12,1	23	8,3
Choix de la commission scolaire	2	1,9	5	2,9	7	2,5
Choix personnel de l'enfant	9	8,6	5	2,9	14	5,0
École catholique	1	1,0	2	1,2	3	1,1
Autres	5	4,7	3	1,7	8	2,9
Total	**105**	**100**	**173**	**100**	**278**	**100**

Les parents de minorités ethniques expriment un attachement évident au Québec puisque huit répondants sur 10 désirent y résider en permanence. Ils semblent également satisfaits de leur choix d'une école pour leurs enfants, puisque deux parents de minorités ethniques sur trois veulent que leurs enfants continuent de fréquenter la même école. Les parents québécois de vieille souche, quant à eux, sont encore plus nombreux à exprimer la même opinion (huit sur 10). Globalement, la position des parents est très concordante avec celle de leurs enfants.

Les raisons apportées par les parents des deux catégories en ce qui concerne le choix d'une école pour leurs enfants sont, à l'instar de celles de leurs enfants, principalement fonctionnelles. La plupart d'entre eux invoquent le fait qu'elle est à proximité de leur domicile. Très peu de répondants mentionnent des raisons d'ordre politique, idéologique ou linguistique. L'argument utilitaire est prépondérant pour tous.

3.3.3.2. ORIENTATIONS DES PARENTS FACE AU FRANÇAIS ET À L'ANGLAIS

Comme pour les élèves, plusieurs indicateurs ont été choisis pour définir les orientations des parents face au français et à l'anglais:

a) le choix de la langue à mieux maîtriser,
b) le degré d'effort en faveur du français et de l'anglais,
c) le degré d'engagement face à son développement linguistique,
d) la préférence linguistique pour leurs enfants.

Enfin, nous avons aussi interrogé les parents québécois de vieille souche au sujet de leur opinion en rapport avec les langues que les élèves de minorités

ethniques devraient le mieux maîtriser au Québec, comme indicateur de leur orientation face à la francisation des allophones.

a) Choix de la langue à maîtriser

En premier lieu, nous leur avons demandé: "Quelle(s) langue(s) est-il le plus important pour vous de maîtriser, ou de parler le mieux? Anglais, français, autres(s)?". La position des parents de minorités ethniques varie significativement de celle des Québécois de vieille souche. En effet, selon les données exposées au tableau III.30, la proportion des parents québécois de vieille souche préconisant le développement exclusif du français atteint les deux tiers; seulement un parent de minorité ethnique sur deux partage la même opinion. De plus, les Québécois de vieille souche sont proportionnellement plus nombreux à favoriser le bilinguisme (24,4 % contre 15 % pour les parents de minorités ethniques). En contrepartie, plus de parents des minorités ethniques favorisent l'anglais. À noter enfin qu'un parent de minorité ethnique sur 10 soutient qu'il est plus important de bien maîtriser sa langue d'origine.

À notre invitation, les parents ont exposé les raisons justifiant l'importance accordée au français, à l'anglais et à la langue d'origine. Les raisons apportées par les deux catégories de parents se différencient aussi très sensiblement. L'ensemble des commentaires des parents québécois de vieille souche au sujet du français (N = 80) se ramènent à deux catégories principales: alors que 43,7 % des interventions invoquent le statut français du Québec ("nous sommes une province française"), 42,5 % font allusion à sa situation précaire ("c'est la langue de la province... la langue à protéger au Québec"). Le reste des commentaires (13,8 %) portent sur des éléments disparates: langue du travail, beauté de la langue, meilleures possibilités d'emploi. L'extrait

TABLEAU III.30

Perceptions des parents au sujet de la langue la plus importante à bien maîtriser

Catégories de parents / Langue importante à bien maîtriser	Parents québécois de vieille souche		Parents de minorités ethniques	
	N	%	N	%
Français	53	64,6	71	50,7
Français et anglais	20	24,4	21	15,0
Anglais	8	9,8	22	15,7
Langue d'origine	0	0	13	9,3
Français et langue d'origine	0	0	6	4,3
Français, anglais et langue d'origine	1	1,2	6	4,3
Anglais et langue d'origine	0	0	1	0,7
Total	**82**	**100**	**140**	**100**

suivant d'une entrevue d'un parent illustre les motifs en faveur du français, mais fait également ressortir l'ambivalence ressentie en rapport avec l'anglais:

> *"Je dirais le français, mais l'anglais pas très loin. Pourquoi? Parce que c'est ma langue maternelle, et on vit quand même dans un milieu francophone, mais il reste que l'anglais est une langue absolument nécessaire, ... c'est un atout, pas juste l'anglais comme n'importe quelle langue, plus tu connais de choses de toute façon dans n'importe quoi, plus t'as un potentiel élevé et l'anglais c'est vraiment quelque chose qui offre des possibilités d'emploi futur, de rencontres, de voyages, et tout ça c'est plus utile. Comme d'autres langues aussi, ça te permet de rencontrer plus de gens, de vivre des expériences plus nombreuses. C'est essentiel quand même le français, parce que c'est notre langue maternelle, mais l'anglais parce que c'est vraiment très utilisé et donc c'est assurément très commode d'avoir un bon anglais et le plus de langues possibles aussi."*
>
> (un parent québécois de vieille souche)

Parmi les commentaires des parents de minorités ethniques (N = 128) en faveur du français, seulement 32,8 % invoquent le statut français de la province et 15,6 % les meilleures chances d'emploi. Les autres commentaires expriment plutôt des motivations générales comme "c'est ma deuxième langue" (17,2 %), "c'est une langue facile" (21,1 %) ou une diversité de raisons (13,3 %) comme le statut international du français, la beauté de la langue, le français comme facteur d'intégration. Ces deux citations illustrent bien ces propos:

"Le français, à cause de mes enfants, puis la langue française, c'est une langue difficile à apprendre, il faut toujours l'améliorer, on n'a jamais fini de l'apprendre."

"Parce que nous allons vivre au Québec, je pense que c'est la langue principale, le plus de monde parle français, si tu parles français au Québec, tu n'as pas de problèmes."
(un parent de minorité ethnique)

Les commentaires des parents des deux catégories en faveur de l'anglais évoquent des motivations plus fonctionnelles que celles apportées au sujet du français. Cependant, l'importance accordée aux différentes raisons varie sensiblement selon qu'elles proviennent des répondants de minorités ethniques (N = 70) ou québécois de vieille souche (N = 68).

Les parents québécois de vieille souche sont nombreux à mentionner les meilleures chances d'emploi (61,8 %). En plus, ils invoquent l'avantage et le plaisir de connaître plusieurs langues (11,4 %), le caractère international de l'anglais et son utilité pour les voyages (10,3 %). En contrepartie, les parents de minorités ethniques soulèvent les meilleures chances d'obtenir un emploi (42,8 %), le caractère international de l'anglais (37,5 %) ainsi que l'avantage et le plaisir de connaître plusieurs langues (13,2 %). Quelques autres raisons sont invoquées en nombre marginal par les répondants des deux catégories.

Enfin, quelques parents (13 interventions) ont justifié leur orientation en faveur de leur langue d'origine. Ils soulignent leur attachement à leur langue maternelle, leur désir de la transmettre à leur famille et, enfin, la présence d'une communauté linguistique suffisante pour justifier l'usage de leur langue. Cependant, personne n'exprime le désir de retourner vivre dans le pays d'origine.

b) Degré d'effort déployé par les parents en faveur de l'apprentissage du français et de l'anglais

À la question: "Combien d'efforts consacrez-vous à l'apprentissage du français... et de l'anglais?", une plus grande proportion des parents de minorités ethniques consacrent "beaucoup" ou "assez" d'efforts à l'apprentissage du français comparativement à l'anglais (58,9 % contre 42,1 %). Comme nous pouvons l'observer dans le tableau III.31, le tiers des parents se disent prêts à déployer beaucoup d'efforts pour le français. Cette proportion se réduit de moitié au sujet de l'anglais. Pourtant, dans l'analyse de leur aisance linguistique, les parents se percevaient plus compétents en français qu'en anglais. Pour les parents de minorités ethniques, il demeure plus important de bien maîtriser le français que l'anglais.

Cette orientation des parents de minorités ethniques à l'égard du français dénote une volonté évidente de participer au développement d'un Québec français. De plus, les efforts déployés par les parents rapportent directement aux élèves. En plus de contribuer au développement linguistique de leurs enfants, ce désir de francisation des parents favorise une meilleure collaboration avec l'école.

c) Degré d'engagement face au français et à l'anglais

Dans le but d'évaluer le degré d'engagement des parents de minorités ethniques face à l'apprentissage du français et de l'anglais, nous leur avons demandé s'ils avaient déjà suivi des cours de langues ou s'ils avaient l'intention d'en suivre. Exactement la même proportion des parents ayant répondu (N = 142) ont déjà suivi des cours de français et d'anglais, soit au total 44 %. Plus de la moitié, soit 56 %, ont répondu le contraire. Le taux de satisfaction pour les cours de français (92 %) est plus élevé que pour l'anglais (79 %) (60 réponses).

TABLEAU III.31

Opinions des parents quant à leur degré d'efforts d'apprentissage du français et de l'anglais

Catégories de parents et langues visées / Degré d'efforts	Efforts en français		Efforts en anglais			
	Parents de minorités ethniques		Parents de minorités ethniques		Parents québécois de vieille souche	
	N	%	N	%	N	%
Beaucoup	44	32,4	21	15,8	9	11,5
Assez	36	26,5	35	26,3	11	14,1
Peu	25	18,4	42	31,6	23	29,5
Pas du tout	31	22,8	35	26,3	35	44,9
Total	**136**	**100**	**133**	**100**	**78**	**100**

Si l'on considère les raisons ayant incité les parents à s'inscrire à des cours de langues, nous constatons qu'elles varient sensiblement selon la langue. Dans le tableau III.32, nous observons que le tiers des répondants perçoivent une contrainte au sujet du français. Les autres principales raisons sont: l'intérêt personnel et le désir de favoriser son adaptation. La motivation professionnelle semble représenter une raison marginale. Au sujet de l'anglais, c'est l'intérêt personnel qui recueille la plus forte proportion de commentaires, soit un sur trois. Les meilleures chances d'emploi, la perception d'une obligation et le désir de favoriser son adaptation constituent les autres motivations importantes.

Les parents n'ayant jamais suivi de cours de langue française ou anglaise justifient leur position en invoquant principalement les raisons suivantes, présentées en ordre décroissant d'importance: le manque de temps, la connaissance de la langue, le manque d'intérêt, l'inutilité de la langue pour le travail, la difficulté de la langue et le coût trop élevé des cours. La seule raison recueillant proportionnellement beaucoup plus de commentaires au sujet du français est la connaissance de la langue (44,8 % pour le français et 10 % pour l'anglais). Une plus forte proportion de parents trouvent aussi moins de temps pour l'anglais que pour le français (45,9 % pour l'anglais et 35,8 % pour le français).

Interrogés sur leur intention de s'inscrire à des cours de langues, un parent de minorité ethnique sur deux (50,8 % des 67 répondants) désire suivre des cours d'anglais et un parent sur trois exprime la même intention au sujet du français (33,9 % des 59 répondants). À la lumière des résultats précédents, la plus grande proportion de parents désirant suivre des cours d'anglais se comprend bien.

TABLEAU III.32

Raisons ayant incité les parents de minorités ethniques à suivre ou à ne pas suivre des cours de français ou d'anglais

Cours suivis / Raisons	Cours de français		Cours d'anglais		Cours pour les deux langues	
	N	%	N	%	N	%
Intérêt personnel	17	26,2	22	31,9	39	29,1
Obligation	21	32,3	11	15,9	32	23,9
Adaptation	17	26,2	11	15,9	28	20,9
Travail	6	9,2	12	17,4	18	13,4
Bilinguisme canadien	—	—	7	10,1	7	5,2
Autres	4	6,2	6	8,7	10	7,5
Total	**65**	**100**	**69**	**100**	**134**	**100**
Pas de cours suivis / Raisons						
	N	%	N	%	N	%
Connais déjà	30	44,8	8	10,0	38	29,9
Manque de temps	24	35,8	28	35,0	52	40,9
Pas besoin pour le travail	1	1,5	6	7,5	7	5,5
Trop difficile	0	0	5	6,3	5	3,9
Pas d'intérêt	6	9,0	24	30,0	10	7,9
Coût trop élevé	—	—	3	3,7	3	2,4
Autres	6	9,0	6	7,5	12	9,5
Total	**67**	**100**	**80**	**100**	**127**	**100**

Les raisons invoquées en faveur des cours d'anglais (N = 40) sont principalement l'intérêt personnel (30 %), son statut de langue internationale (15 %), le statut bilingue du pays (12,5 %) et le désir de favoriser son adaptation (10 %). Une diversité d'autres motifs ont aussi été invoqués, mais chacun en nombre très marginal (32,5 %). Les quelques commentaires exprimés au sujet du français (N = 26) se ramènent aux raisons suivantes: intérêt personnel, adaptation plus facile, recherche d'emploi plus fructueuse.

L'engagement des parents de minorités ethniques face à leur développement linguistique est ou a été assez élevé, compte tenu du fait qu'une bonne proportion d'entre eux connaissent ou connaissaient déjà les langues française et anglaise. Leur situation d'immigrants dans un Québec francophone explique en partie la contrainte qu'ils ont ressentie face aux cours de français. Par ailleurs, la proportion plus élevée de répondants désirant suivre des cours d'anglais est principalement attribuable à deux éléments: plus de parents connaissent déjà le français et les parents se perçoivent généralement moins compétents en anglais qu'en français, selon les résultats exposés dans la première section de ce chapitre. Cela ne doit donc pas être interprété comme une orientation en faveur de l'anglais, au détriment du français.

d) Préférences linguistiques pour leurs enfants

Dans le but de connaître la position des parents face au développement linguistique de leurs enfants, nous leur avons demandé quelle langue ils les encourageaient à perfectionner ou à apprendre. Les parents de minorités ethniques (N = 137) exigent beaucoup d'efforts de leurs enfants puisque la moitié d'entre eux (48,2 %) les incitent à apprendre le français, l'anglais et leur langue maternelle et un autre tiers (37,2 %) le français et l'anglais. Les autres parents de ce groupe (14,6 %) ont répondu soit le français ou l'anglais, soit une diversité de langues.

Les parents québécois de vieille souche (N = 82) incitent davantage leurs enfants à perfectionner exclusivement l'anglais (58,5 %) ou le français et l'anglais (28,1 %). Quelques-uns encouragent leurs enfants à développer le français et une autre langue moderne comme l'italien, l'allemand, l'espagnol et le portugais (13,4 %). Les parents sont conscients de l'importance de maîtriser plusieurs langues et désirent que leurs enfants soient préparés le mieux possible à vivre dans un Québec de moins en moins homogène.

Les raisons apportées pour justifier leurs exigences auprès de leurs enfants sont très variées et se ressemblent beaucoup d'un groupe de parents à l'autre (N = 320). Parmi les principales, nous retenons la nécessité d'être bilingue pour vivre au Québec (19,4 %), l'importance de connaître les langues du travail et des affaires (17,8 %), l'avantage de posséder une langue de plus (15,9 %), le statut de langue internationale du français et de l'anglais (10,9 %), les avantages pour les voyages (6,6 %), l'assurance d'une meilleure qualité de vie (7,2 %) et la préservation de la langue de la famille (6,9 %). Quelques autres raisons comme le besoin de se perfectionner, la situation pluraliste du Québec, la nécessité de s'intégrer ont aussi été apportées (15,3 %).

Dans le but de connaître comment les parents encouragent concrètement le développement linguistique de leurs enfants, nous leur avons demandé d'identifier les moyens qu'ils utilisent. Bon nombre de parents des deux groupes semblent se fier à l'école pour accomplir cette fonction puisque 23,1 % des interventions (N = 255) portent sur sa contribution à ce sujet. Les moyens privilégiés sont ensuite l'utilisation de la télévision (21,6 %), la pratique des langues à la maison (18,4 %), la fréquentation d'amis parlant une autre langue (16,5 %), les cours privés ou les cours d'été (7,5 %) et la lecture (6,3 %). Quelques interventions (6,7 %) mentionnent des moyens

variés comme la lecture, les voyages, les encouragements. Il est intéressant de constater que les parents identifient sensiblement les mêmes facteurs que leurs enfants et dans un ordre d'importance très semblable. Ils reconnaissent le rôle de l'école, de la famille et de la communauté.

e) Orientations des parents québécois de vieille souche quant aux langues que les élèves de minorités ethniques devraient maîtriser

Nous avons ensuite évoqué avec les parents québécois de vieille souche la question de l'importance de développer le français au Québec, dans le but d'analyser leur position face à la francisation de la province, à la suite de la loi 101. Presque unanimement, les parents québécois de vieille souche en reconnaissent l'importance (92 %). Le reste des répondants, soit 8 %, accordent au développement du français une importance moyenne. Quelque 78 parents ont répondu à cette question.

Les principales raisons amenées (N = 97) pour étayer leur position portent sur le statut minoritaire des francophones au Canada (34 %) et l'identification à leur langue maternelle (29,9 %). Les autres raisons émergeant des commentaires apparaissent moins fréquemment: "c'est la langue du Québec" (8,2 %), "c'est une belle langue" (8,2 %), "pour pouvoir s'exprimer" (8,2 %), le désir de voir les membres de minorités ethniques apprendre le français (5,2 %) et quelques autres raisons en nombre limité (6,2 %).

Plus directement interrogés sur la langue que les élèves de minorités ethniques devraient le mieux maîtriser pour réussir au Québec, 47,5 % des 80 parents québécois de vieille souche ayant répondu mentionnent le français, 42,5 %, le français et l'anglais, et 10 %, l'anglais exclusivement. Les raisons invoquées pour appuyer leurs convictions

au sujet du français (N = 47) sont principalement le statut francophone du Québec (61,7 %) et une diversité de raisons (39,3 %) comme la nécessité de connaître la langue scolaire, l'obligation imposée par la loi 101, l'importance pour le travail, la facilité d'apprendre cette langue. Au sujet de l'anglais et du bilinguisme (N = 39), les parents disent que l'anglais est la langue des affaires et du travail (61,5 %) et que c'est une langue internationale (7,7 %). En faveur du bilinguisme, les parents affirment qu'il faut connaître deux langues pour se comprendre ou obtenir du travail (30,8 %).

Ces résultats font ressortir que les parents québécois de vieille souche sont résolument en faveur du développement du français au Québec en général, mais aussi qu'ils sont conscients de ce qu'il faut associer les élèves de minorités ethniques à ce processus. Par ailleurs, ils reconnaissent l'importance de l'anglais dans le contexte bilingue du Québec.

Les résultats correspondant à nos indicateurs des orientations linguistiques des parents ne nous permettent pas de saisir de tendance précise en faveur du français ou de l'anglais. Nous observons plutôt une orientation résolument bilingue, surtout pour ce qui concerne le développement linguistique de leurs enfants. Même si les parents de minorités ethniques affirment qu'ils déploient plus d'efforts d'apprentissage du français d'une part, d'autre part ils démontrent un degré d'engagement légèrement supérieur en faveur de l'anglais, lequel s'exprime par une intention plus ferme de suivre des cours dans cette langue. De plus, ces parents souhaitent que leurs enfants développent autant le français que l'anglais, ainsi que leur langue maternelle. Seuls les parents québécois de vieille souche désirent que leurs enfants intensifient leur apprentissage de l'anglais.

Les raisons invoquées par les parents de minorités ethniques en faveur du développement du français et de l'anglais varient sensiblement d'une langue à l'autre. En rapport avec le français, les parents mettent l'accent sur les contraintes liées à l'adaptation. Au sujet de l'anglais, ils soulignent plutôt leur intérêt personnel.

Les motifs que les parents invoquent en général pour justifier leurs aspirations face au développement linguistique de leurs enfants sont très instrumentaux: principalement, les contraintes liées à l'environnement bilingue du Québec, le fait que le français et l'anglais sont les langues du travail et des affaires, le bénéfice personnel de posséder plusieurs langues et le statut international de ces deux langues. Il semble que l'orientation traditionnelle des groupes ethniques minoritaires en faveur de l'anglais se modifie sensiblement dans le sens du bilinguisme, pour ce qui est de notre échantillon d'enquête. Cependant, cette constatation ne peut être généralisée à l'ensemble de la population de Montréal à cause du caractère limité de notre échantillon.

Les parents québécois de vieille souche favorisent clairement un Québec français, mais reconnaissent en même temps le besoin de l'anglais dans l'expérience quotidienne des élèves de minorités ethniques. Ils s'expriment majoritairement en faveur d'un développement bilingue de leurs propres enfants et des enfants de minorités ethniques.

3.3.3.3. FACTEURS FAVORABLES ET DÉFAVORABLES À L'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS ET DE L'ANGLAIS

Les parents de minorités ethniques éprouvent-ils plus de difficultés à apprendre le français que l'anglais? Quelle est la nature de leurs problèmes d'apprentissage linguistique? Quels sont les facteurs

favorables d'apprentissage linguistique? En quoi l'expérience des parents québécois de vieille souche diffère-t-elle de celle des parents de minorités ethniques à ce sujet?

En plus de l'analyse des conditions d'apprentissage de l'anglais et du français pour les parents de minorités ethniques, les réponses à ces questions peuvent nous éclairer sur les facteurs favorables et défavorables de leur développement. Nous comparerons aussi les facteurs d'apprentissage des deux catégories de parents pour ce qui concerne l'anglais.

Les parents de minorités ethniques sont plus nombreux à avoir rencontré des difficultés pour l'apprentissage de l'anglais que du français. En effet, alors que 75 % des répondants ont éprouvé des problèmes d'apprentissage de l'anglais, seulement 53,3 % reconnaissent en avoir eus pour le français. Nous les avons ensuite interrogés sur la nature de leurs difficultés d'apprentissage. Les informations recueillies ont été classifiées en trois catégories, tel qu'illustré au tableau C-15 présenté à l'annexe C: les problèmes linguistiques (vocabulaire, prononciation, syntaxe, orthographe, etc.), personnels (manque de temps, d'intérêt, de contacts avec des anglophones ou des francophones et peur d'apprendre une autre langue) et matériels (manque de ressources et d'argent). À noter que le même répondant peut avoir relevé des difficultés de plusieurs catégories. La majorité des répondants ont rapporté d'abord des difficultés linguistiques, autant pour le français (38,9 %) que pour l'anglais (45,7 %). Les problèmes personnels contraignent un peu plus du tiers des parents: 23,7 % au sujet du français et 33,9 % au sujet de l'anglais. Enfin, les problèmes matériels sont presque inexistants pour le français (4,3 %) et peu fréquents pour l'anglais (12,2 %). Il est aussi intéressant de noter que les parents de classe socio-économique inférieure éprouvent significativement plus

de difficultés à apprendre l'anglais que les autres. De plus, les problèmes d'ordre linguistique sont relevés plus fréquemment par ces mêmes répondants. Ces différences ne sont toutefois pas observées en ce qui concerne leur apprentissage du français.

Parmi les parents québécois de vieille souche ayant éprouvé des difficultés d'apprentissage de l'anglais, plus de la moitié, soit 42,9 %, ont identifié des problèmes très semblables à ceux des parents de minorités ethniques. En effet, presque les deux tiers (62,2 %) mentionnent des problèmes linguistiques, le tiers (31,2 %) des problèmes personnels et quelques répondants (6,7 %) des problèmes matériels. En dépit du fait que la situation d'apprentissage de l'anglais ait probablement été très différente entre les deux catégories de parents, les répondants semblent avoir éprouvé les mêmes difficultés.

Dans le but d'identifier des facteurs favorables au développement linguistique des parents, nous avons regroupé ici les résultats à deux questions: la première concernait la recherche de solutions à leurs problèmes d'apprentissage du français et la seconde, l'identification de moyens favorables à leur développement linguistique.

D'abord, nous avons demandé aux parents de suggérer des solutions à leurs problèmes de développement linguistique. Les solutions proposées par les parents des deux groupes au sujet des deux langues ont été regroupées, étant donné leurs similitudes (140 interventions). Principalement, on suggère des cours de langues (42,9 %), l'utilisation des médias écrits et audio-visuels dans sa langue seconde (19,3 %), la fréquentation de personnes de l'autre groupe linguistique (12,1 %) et l'immersion (10 %). Quelques autres suggestions plus marginales ont aussi été mentionnées (15,7 %), par exemple faire plus d'efforts, trouver plus de temps libre.

À la seconde question, nous avons demandé à tous les parents: "Avez-vous utilisé d'autres moyens (à part les cours) pour apprendre ou développer votre français et votre anglais?" Même si les moyens relevés par les répondants sont identiques d'une langue à l'autre, l'importance accordée à chacun varie sensiblement, comme nous pouvons le constater au tableau III.33. En effet, tandis que les médias écrits constituent la source d'apprentissage du français la plus importante (36,1 %), les médias audio-visuels sont préférés pour l'anglais (31,3 %). Pour les deux langues, on mentionne également les contacts avec des personnes de l'autre groupe linguistique, le travail dans un milieu de langue française et une variété de moyens plus marginaux comme les voyages à l'étranger, les cours privés, l'utilisation systématique d'un dictionnaire, etc. Nous avons exclu 36 commentaires du tableau indiquant qu'aucun moyen n'avait été pris, probablement à cause d'une maîtrise suffisante des deux langues.

Les parents québécois de vieille souche à qui nous avons posé la même question ont aussi identifié les médias audio-visuels comme moyen important de perfectionnement de l'anglais (36,4 %); les médias écrits ne comptent que pour 14,5 % des commentaires. Les autres sources d'apprentissage sont le travail en milieu anglophone (20 %), les voyages en territoire anglophone (10,9 %), les cours privés (10,9 %) et les contacts avec des anglophones (7,3 %). Plusieurs commentaires n'ont pas été compilés parce qu'ils indiquaient qu'aucun moyen n'avait été pris (N = 23).

Ces résultats nous permettent de tracer une configuration assez précise des facteurs favorables et défavorables au développement linguistique des parents. D'abord, notons que les facteurs sont presque identiques d'une langue à l'autre. De plus, les

TABLEAU III.33

Moyens autres que les cours pour favoriser l'apprentissage du français et de l'anglais, selon les parents

Catégories de parents et langues visées / Moyens utilisés	Moyens utilisés par les parents de minorités ethniques				Moyens utilisés par les parents québécois de vieille souche	
	Pour l'apprentissage du français		Pour l'apprentissage de l'anglais		Pour l'apprentissage de l'anglais	
	N	%	N	%	N	%
Médias écrits	43	36,1	27	27,3	8	14,5
Médias audio-visuels	9	7,6	31	31,3	20	36,4
Contacts avec francophones ou anglophones	29	24,4	23	23,2	4	7,3
Travail dans un milieu français ou anglais	18	15,1	11	11,1	11	20,0
Voyages à l'étranger	4	3,4	1	1,0	6	10,9
Cours privés	8	6,7	0	0	6	10,9
Autres	8	6,7	6	6,1	0	0
Total	**119**	**100**	**99**	**100**	**55**	**100**

deux catégories de parents identifient des facteurs très semblables en ce qui concerne l'apprentissage de l'anglais.

Les principaux facteurs freinant l'apprentissage sont d'ordre linguistique et personnel. Sur le plan linguistique, les répondants ont identifié les difficultés syntaxiques, grammaticales, orthographiques, etc. Les facteurs personnels, moins nombreux que les premiers, se ramènent surtout au manque de temps, d'intérêt et de contacts avec des personnes de l'autre groupe linguistique. Parmi les facteurs favorables, on compte les cours, l'utilisation des médias de communication écrits et audio-visuels et les contacts interpersonnels avec des personnes de l'autre groupe linguistique, lesquels sont des amis ou des confrères de travail.

Ces résultats concordent bien avec ceux recueillis en rapport avec la même question au sujet des élèves. Des facteurs et des moyens très similaires conditionnent le développement linguistique tant des parents que de leurs enfants. À noter cependant le rôle plus important de l'école pour les enfants.

3.3.3.4. ORIENTATIONS DES PARENTS DE MINORITÉS ETHNIQUES FACE À LEUR LANGUE D'ORIGINE

Dans les familles de minorités ethniques, nous avons constaté que les langues d'origine étaient très vivantes. Les orientations des parents expliquent en partie cette volonté d'utiliser leur langue maternelle dans leur famille. Nous avons donc interrogé les parents à propos de l'importance de transmettre leur langue d'origine, des chances qu'elle a d'être préservée au Québec et de l'engagement de leurs enfants dans des cours.

Quelle importance les parents de minorités ethniques accordent-ils à la transmission de leur langue maternelle à leurs enfants? À cette question dont les résultats sont présentés au tableau III.34, la presque totalité des répondants affirment accorder "beaucoup" (68,8 %) ou "moyennement" (18,8 %) d'importance à la langue d'origine. Une minorité de 12,5 % ne lui attribuent "aucune importance". Selon notre analyse statistique en relation avec le statut socio-économique des répondants, les parents des classes supérieure et moyenne accordent significativement moins d'importance à la transmission de la langue d'origine que ceux de la classe inférieure.

Leurs raisons en faveur de la conservation de leur langue d'origine sont assez variées (N = 165). Parmi les plus fréquentes, 49,7 % expriment tout simplement leur attachement à la langue maternelle, 20 % le besoin de communiquer avec la famille élargie, 11,5 % le retour possible dans le pays d'origine, 5,5 % la sauvegarde de la culture d'origine, 5,5 % l'avantage de connaître plusieurs langues et 7,5 % une variété de raisons en nombre plus marginal, comme d'assurer à l'enfant une meilleure mobilité sociale. Les répondants n'accordant aucune importance à leur langue maternelle estiment qu'elle n'est d'aucune utilité au Québec (100 % des 22 répondants). Ces extraits d'entrevues illustrent bien ce qui motive les parents de minorités ethniques à vouloir conserver leur langue:

"Parce que je trouve qu'il est important de garder les liens avec la culture d'origine, je pense que la langue est une des choses qui peuvent garder ... et puis ça fait découvrir lorsqu'on connaît une langue. On essaie plus tard à découvrir à quoi cette langue est liée, à quoi que ce soit, à quelqu'un ou à quelque culture ou bien ça serait peut-être une visite dans le futur, ça serait peut-être

TABLEAU III.34

Opinions des parents de minorités ethniques quant au degré d'importance de transmettre leur langue à leurs enfants et quant aux chances qu'elle soit préservée

Objet de l'opinion / Opinions des parents	Importance de transmettre la langue		Chances de préservation	
	N	%	N	%
Beaucoup	99	68.8	70	49.6
Moyennement	27	18.8	49	34.8
Pas du tout	18	12.5	22	15.6
Total	**144**	**100**	**141**	**100**

à un rapport à faire, c'est dans ce sens. Alors ça illumine un peu l'importance de découvrir cette culture."

(un parent de minorité ethnique)

"Pour plusieurs raisons, d'abord par principe, deuxièmement parce que nous pensons retourner au Maroc, donc j'aimerais bien qu'ils soient vraiment des Marocains, et puis troisièmement, c'est important de garder et connaître plusieurs langues, ...moi je suis pour qu'un enfant apprenne plusieurs langues, c'est intéressant... Parce qu'ils ont la chance de nous avoir comme parents et nous tenons à la langue arabe. Nous tenons à notre origine marocaine musulmane, on est tout le temps en train de leur rappeler ça, vous êtes des petits Marocains, vous êtes des petits musulmans, et puis on leur dit ça sans cesse, parce que l'environnement ici est tellement étouffant, justement tellement absorbant que cet enfant-là, il a besoin d'une identité culturelle, puis les parents leur donnent."

(un parent de minorité ethnique)

Quant aux chances de leur langue d'être préservée par leurs enfants, les parents paraissent assez optimistes. En effet, presque la moitié d'entre eux (49,6 %) pensent qu'elle a "beaucoup de chances" d'être sauvegardée par la seconde génération; un autre tiers (34,8 %) estime qu'elle a "moyennement de chances" et 15,6 % qu'elle n'a "pas de chances du tout". Leurs points de vue s'appuient sur trois arguments principaux (N = 72): "c'est la langue de la maison" (46,2 %), "nous tenons à notre langue d'origine" (34,6 %) et "c'est une question d'identité culturelle" (11,5 %). En contrepartie, les quelques raisons (N = 20) justifiant la position contraire sont l'inutilité de la langue, la réticence des enfants à l'apprendre et l'absence de ressources.

Les enfants de minorités ethniques suivent-ils des cours de langues d'origine? Sur les 144 réponses à cette question, seulement 29,2 % des parents de minorités ethniques déclarent que leur enfant participe à des cours de langue d'origine. Par ailleurs, 78 % de ces derniers expriment leur satisfaction par rappport à ces cours. Interrogés sur l'utilité de ces cours, la majorité des parents ayant répondu (N = 28) invoquent des raisons semblables à celles déjà exprimées au sujet de la conservation de la langue et de la culture d'origine: la transmission de la langue maternelle, la valorisation de l'enfant, l'utilité de connaître une langue de plus, la possibilité de retour dans le pays d'origine, la communication avec les parents et l'importance de transmettre la culture d'origine.

De plus, quelques parents ont précisé l'endroit où ces cours se donnaient (N = 22). L'école publique est identifiée comme le lieu principal selon la majorité de ces parents (59,1 %). Les autres mentionnent l'église, l'école de la communauté et même la maison (40,9 %). La durée de ces cours selon trois répondants sur quatre (N = 11) est inférieure à trois heures par semaine (77,3 %). Quelques-uns (22,7 %) mentionnent une durée supérieure.

En somme, la très grande majorité des parents sont convaincus de l'importance de transmettre leur langue d'origine et croient qu'elle a de bonnes chances d'être préservée d'une génération à l'autre. Les motifs invoqués en faveur de la transmission de leur langue d'origine se ramènent surtout à leur attachement à la langue maternelle et au besoin de communiquer avec la famille élargie. Les parents croient qu'ils pourront transmettre leur héritage linguistique parce que, principalement, c'est la langue utilisée à la maison et qu'ils tiennent à leur langue d'origine. Néanmoins, quelques parents ne tiennent pas à préserver leur langue maternelle et ne croient pas qu'elle

puisse survivre au Québec. De toute façon, ces derniers estiment qu'elle n'est d'aucune utilité et reconnaissent la réticence de leurs enfants à l'apprendre.

SYNTHÈSE CONCERNANT LES ORIENTATIONS DES ÉTABLISSEMENTS ET DES PARTENAIRES DE L'ÉCOLE AU SUJET DE LA LANGUE FRANÇAISE EN RAPPORT AVEC LES AUTRES LANGUES

La conception du développement linguistique de la clientèle, qui se dégage des données recueillies auprès des intervenants, est principalement caractérisée par deux tendances distinctes. D'une part, un répondant sur deux estime que son rôle se limite presque exclusivement à favoriser l'apprentissage et le développement du français, si on fait exception des cours d'anglais. D'autre part, la moitié des intervenants croit plutôt que l'école doit aussi assumer, dans une certaine mesure, le développement des langues d'origine auprès de la clientèle des élèves de minorités ethniques.

En effet, bien que la presque totalité des intervenants reconnaissent le désir de la grande majorité des élèves de minorités ethniques de conserver leur langue d'origine, la moitié d'entre eux affirme que l'école n'a aucun rôle à jouer par rapport à ce besoin de la clientèle. On croit plutôt que la famille ou la communauté ethnique doit assumer cette responsabilité. De plus, ces intervenants ont la conviction que cette volonté des élèves de minorités ethniques a un impact négatif sur le français à l'école, en diminuant son importance et en causant des retards d'apprentissage. Cette position n'est cependant pas partagée par tous. En effet, un intervenant

sur deux préconise le développement des langues d'origine à l'école, lequel apporte une valorisation personnelle aux individus qui les parlent et représente un enrichissement pour le milieu scolaire.

Selon la majorité des intervenants le développement du français à l'école devrait surtout être assuré par des mesures de type structurel, qui se définissent principalement par des cours ou des services spéciaux, la mise en place d'un perfectionnement des maîtres et des mesures incitatives d'utilisation du français. Une certaine proportion des répondants recommandent aussi des actions sur les plans pédagogique et relationnel, comme l'adaptation du matériel, des méthodes et des programmes d'enseignement, ainsi que le développement de relations plus harmonieuses entre les élèves.

L'aspect normatif du développement du français à l'école est surtout marqué par le manque de concertation des intervenants au sujet d'une norme explicite ou d'une politique de l'usage linguistique. La majorité des répondants s'en tiennent plutôt à des mesures individuelles d'incitation au français, appliquées en salle de classe. Cette orientation est perçue de façon similaire par l'ensemble des élèves.

Par ailleurs, la moitié des répondants ne considèrent pas que les parents de minorités ethniques et les élèves québécois de vieille souche sont des ressources humaines valables de développement du français à l'école. Ils fondent leur jugement sur la croyance que l'incompétence linguistique des parents et la mauvaise qualité de la langue parlée des élèves nuisent à l'apprentissage du français par les élèves de minorités ethniques. Au contraire, un éducateur sur deux estime que les parents ont une influence positive et que les élèves constituent des modèles linguistiques importants, qu'ils représentent des ressources indispensables aux allophones et enfin qu'ils fournissent

des occasions multiples d'utilisation du français. Les positions partagées des intervenants au sujet du développement linguistique de la clientèle font ressortir l'importance d'un débat en profondeur autour de cette question dans les milieux scolaires, en vue de favoriser une meilleure concertation des intervenants.

De façon générale, les intervenants reconnaissent que les élèves de minorités ethniques fournissent beaucoup d'efforts d'apprentissage du français, surtout grâce à l'incitation des parents et à un grand désir d'intégration. Cependant, ils estiment que les élèves font autant d'efforts en anglais pour des motivations qui se ramènent principalement à l'attrait exercé par cette langue. Les élèves, quant à eux, soutiennent qu'ils font plus d'efforts en anglais, parce que la maîtrise de cette langue leur fournit de meilleures chances d'obtenir un emploi. Néanmoins, ils reconnaissent les avantages d'une bonne connaissance du français et de l'anglais, pour le présent et pour le futur. Grâce à leur maîtrise de l'anglais et du français, ils peuvent interagir avec tous, réussir leurs études et être favorisés quant à l'emploi. Les élèves de minorités ethniques et québécois de vieille souche partagent également ces points de vue. Même si les élèves sont plus attirés par l'anglais, ils sont très conscients de l'importance à court et à long terme de maîtriser également le français.

Les données concernant les parents de minorités ethniques traduisent des orientations sensiblement différentes de celles de leurs enfants, par rapport à leur développement linguistique. Alors que les élèves expriment un attrait plus grand pour l'anglais, les parents sont plus enclins à favoriser le bilinguisme (français et anglais) pour eux-mêmes et pour leurs enfants. Les raisons invoquées par les parents au sujet de leur apprentissage personnel se distinguent

sensiblement d'une langue à l'autre. La grande majorité des parents de minorités ethniques expriment des motivations d'abord affectives au sujet de l'anglais (intérêt personnel), et des motivations instrumentales pour le français (nécessité de l'adaptation). Au sujet de leurs enfants, leur analyse de la situation socio-économique du Québec conditionne leurs motivations en rapport avec la langue: le statut bilingue du Québec, le fait que le français et l'anglais sont les langues des affaires et du travail, les bénéfices personnels engendrés par la maîtrise de deux langues, ainsi que le statut international du français et de l'anglais.

Par ailleurs, les deux catégories de répondants affirment aussi leur détermination à préserver leur langue d'origine, laquelle a de bonnes chances, selon eux, d'être préservée au Québec. De plus, trois parents de minorités ethniques sur quatre désirent éduquer leurs enfants selon les valeurs propres à leurs pays d'origine, en vue de préserver leur identité culturelle et d'offrir une éducation de qualité supérieure à celle généralement prodiguée au Québec.

Invités à examiner les facteurs facilitant et freinant leur développement linguistique en français, les parents et les élèves de minorités ethniques expriment sensiblement le même point de vue. En effet, ces répondants estiment que les cours de langues, le support familial et communautaire et la pratique personnelle favorisent leur apprentissage du français. Les principales difficultés rencontrées par la majorité d'entre eux sont liées à la difficulté de la langue elle-même et, dans une moindre mesure, à des facteurs personnels comme le manque de temps, d'intérêt et d'effort. Par rapport à l'apprentissage de l'anglais, les parents québécois de vieille souche relèvent les mêmes facteurs facilitants et nuisants.

Selon les répondants, une variété de facteurs, scolaires, familiaux et communautaires, conditionnent le développement linguistique des individus.

Il est intéressant de noter que les raisons justifiant le choix d'une école ne sont presque jamais idéologiques, politiques ou linguistiques, mais très fonctionnelles: les parents et les élèves invoquent la proximité de leur domicile. Il semble donc que l'obligation de fréquenter l'école française imposée par la loi 101 soit intégrée à leur quotidien et soit soit même acceptée par la majorité des parents et des enfants de minorités ethniques. De plus, la très grande majorité d'entre eux expriment leur attachement à l'école qu'eux-mêmes ou que leurs enfants fréquentent actuellement. Les élèves ne désirent pas la quitter parce qu'ils en sont satisfaits et qu'ils y retrouvent leurs amis.

CHAPITRE IV

Discussion des résultats et perspectives de développement

La présentation des résultats détaillés dans les chapitres précédents nous a permis de décrire la situation de la langue française dans les écoles pluriethniques et de saisir l'importance d'un ensemble complexe de facteurs conditionnant son développement. L'étude des interactions, des interventions délibérées et des orientations touchant les divers partenaires de l'école pluriethnique nous a aidés à clarifier les conditions d'intégration et de développement linguistique de la clientèle.

Tel qu'énoncé dans le premier chapitre, le projet éducatif et social du Québec se caractérise par son objectif d'offrir à toute la clientèle scolaire des chances égales d'éducation, tout en favorisant l'épanouissement de la culture et de la langue françaises. À l'école pluriethnique, le développement linguistique de la clientèle devient un objectif indissociable des besoins spécifiques d'intégration de la clientèle pluriethnique, lesquels doivent également être au premier rang des préoccupations des éducateurs.

L'environnement éducatif de l'école pluriethnique est-il propice au développement linguistique de la clientèle pluriethnique en français? Dans le processus d'apprentissage et de développement du français, les besoins d'intégration scolaire et sociale des élèves sont-ils respectés? Plus spécifiquement, quels sont les principaux facteurs favorables et défavorables au développement du français dans les relations interpersonnelles, dans les interventions délibérées de l'école et des intervenants, et dans les orientations des différents partenaires de l'école? Enfin, selon nos résultats de recherche, quelles sont les perspectives de développement du français dans les écoles pluriethniques?

À la lumière des données exposées dans les chapitres précédents, nous essaierons de saisir la nature et l'importance du problème du développement de la langue française à l'école pluriethnique, sans perdre de vue les impératifs de l'intégration. De façon plus spécifique, nous dégagerons des résultats les facteurs qui semblent favorables et défavorables au développement du français, tout en tenant compte des besoins d'intégration de la clientèle pour chacune des dimensions suivantes: les interactions, les interventions délibérées et les orientations. Enfin, nous examinerons les principales perspectives de développement du français découlant de notre étude.

4.1. INTERACTIONS À L'ÉCOLE PLURIETHNIQUE ET DÉVELOPPEMENT DE LA LANGUE FRANÇAISE

Dans le but d'identifier les facteurs favorisant ou limitant le développement de la langue française, pour ce qui concerne les interactions entre les différents partenaires de l'école pluriethnique, nous allons principalement examiner les résultats recueillis au sujet de la qualité de la communication à l'école, ainsi que la qualité de l'environnement linguistique dans le milieu scolaire et extra-scolaire, notamment la famille et la communauté. Dans notre analyse, nous estimerons toujours la valeur des facteurs en tenant compte des besoins d'intégration de la clientèle pluriethnique.

La qualité de la communication à l'école pluriethnique est-elle favorable à l'apprentissage et au développement du français, tout en respectant les besoins d'intégration scolaire de la clientèle? La qualité de l'environnement linguistique est-elle suffisante pour favoriser le développement linguistique de la clientèle en français? La famille et la communauté constituent-elles des milieux propices à la consolidation des apprentissages linguistiques effectués à l'école?

4.1.1. QUALITÉ DE LA COMMUNICATION À L'ÉCOLE PLURIETHNIQUE

En vue de juger de l'état de l'intégration scolaire de la clientèle pluriethnique, nous avons retenu les indicateurs suivants: la qualité des relations entre les différents partenaires de l'école, la participation des élèves et des parents à la vie de l'école, l'acceptation réciproque des élèves d'origines diverses, l'attitude d'accueil des élèves et des parents québécois de vieille souche à l'égard des élèves de minorités ethniques et, enfin, le degré de collaboration entre les intervenants scolaires en regard de l'intégration de la clientèle pluriethnique.

Les principaux résultats au sujet de ces indicateurs révèlent que, malgré un climat généralement propice à l'éducation et aux relations interpersonnelles, des problèmes significatifs d'intégration de la clientèle pluriethnique apparaissent. Les problèmes de communication sont le plus fréquemment mentionnés. Ils se manifestent principalement sur le plan des relations entre élèves, des perceptions divergentes des parents et des intervenants au sujet de la participation des parents à la vie de l'école, ainsi que sur le plan de la collaboration entre les intervenants.

La qualité de la communication interpersonnelle, en plus d'affecter directement l'état de l'intégration de la clientèle pluriethnique à l'école, conditionne de façon importante le développement linguistique des élèves en français. Examinons les résultats qui s'appliquent aux communications entre chacun des partenaires de l'école pour en dégager les facteurs favorables et défavorables au français, tout en tenant compte de leur influence sur l'intégration.

Notre analyse des résultats présentés au deuxième chapitre, lequel porte sur l'intégration psychosociale de la clientèle, révèle que, selon les intervenants scolaires, la perception réciproque entre les élèves québécois de vieille souche et les élèves de minorités ethniques est généralement favorable, tant au primaire qu'au secondaire. En outre, la plus grande proportion des élèves expriment leur satisfaction face au climat de leur école et désirent rester dans leur établissement pluriethnique. La participation importante aux activités parascolaires et les efforts d'interaction déployés par les élèves de diverses origines ethniques pour interagir témoignent clairement d'une attitude favorable à leur école.

Cependant, malgré cette évaluation généralement positive, la clientèle et les intervenants scolaires soulèvent l'existence de problèmes relationnels entre les élèves de divers groupes ethniques. Ceux-ci se manifestent principalement par des difficultés de communication linguistique, mais aussi par des tensions et des clivages entre groupes ethniques. Les principales tensions affectant les relations entre les élèves se définissent par la présence de discrimination, ainsi que par la violence verbale et physique.

La formation de sous-groupes fondée sur l'appartenance ethnique marque aussi de façon significative les relations interpersonnelles, puisque cette situation est évoquée tant par les élèves eux-mêmes que par les intervenants. Bien que légitimes et peut-être même susceptibles de faciliter l'intégration, ces sous-groupes ethniques sont perçus défavorablement par les répondants, ce qui constitue un problème par le fait même. En effet, les élèves, surtout les adolescents, ont naturellement tendance à se regrouper selon leurs affinités personnelles, leurs intérêts ou leurs besoins. Dans une école pluriethnique, la formation de sous-groupes fondés sur l'appartenance ethnique comble des besoins semblables à plusieurs

points de vue: développement et maintien de la langue et de la culture d'origine, soutien psychologique et social, initiation des nouveaux arrivants à l'école par les plus anciens, développement de l'identité.

Enfin, les attitudes d'indifférence, d'acceptation mitigée et même de rejet exprimées par une certaine proportion d'élèves québécois de vieille souche à l'égard de leurs pairs des minorités ethniques semblent aussi susciter des tensions au sein de la clientèle.

Même si les relations sont globalement qualifiées d'harmonieuses, ces problèmes affectent significativement la qualité de la communication et, par conséquent, du développement de la langue française. Parmi les effets les plus évidents sur le développement du français, on peut identifier une diminution de la fréquence et de la qualité des contacts entre les élèves allophones et francophones. Le nombre plus limité de contacts entre ces élèves affecte le processus d'acquisition de la langue française par les élèves allophones, lesquels ont besoin d'un grand nombre de situations d'interaction en français pour consolider leurs apprentissages linguistiques, mais aussi d'une aide directe des francophones pour parfaire leurs habiletés linguistiques. De plus, le climat de tension prévalant dans certaines relations interethniques ne favorise pas une coopération entre allophones et francophones et, à plus long terme, une identification des élèves de minorités ethniques à la communauté québécoise francophone.

La perception défavorable de la formation de sous-groupes ethniques témoigne probablement de ce malaise. Dans un tel contexte, la formation de sous-groupes ethniques ne remplit pas uniquement sa fonction d'intégration, mais semble suppléer à une mauvaise communication entre les élèves de diverses origines. Dans certains cas, les sous-groupes jouent un

rôle défavorable tant sur le plan linguistique que sur celui de l'adaptation, puisqu'ils maintiennent des divisions au sein de la clientèle et empêchent une meilleure coopération entre francophones et allophones. Ils sont aussi propices à l'expression et au maintien de certains préjugés.

Même si la situation de la communication interpersonnelle entre les élèves ne peut pas être considérée comme alarmante, elle mérite une attention particulière parce qu'elle pourrait compromettre les possibilités d'intégration harmonieuse et le climat généralement bon des relations interpersonnelles à l'école pluriethnique, surtout au secondaire. En effet, l'école secondaire a été identifiée de façon répétée comme plus problématique que l'école primaire, en ce qui concerne les communications.

Toujours en rapport avec les besoins d'intégration de la clientèle, nos résultats ont révélé une faible collaboration entre les intervenants scolaires. Ce manque de collaboration nuit aussi au développement linguistique dans la mesure où il signale l'absence d'action concertée des éducateurs en vue de faire face aux difficultés d'intégration sociale et de communication linguistique des élèves. À titre d'exemple, les données sur la situation de la langue nous informent que cette attitude des intervenants se traduit par l'absence de politique commune quant à l'usage et au développement linguistique des élèves. Comme l'apprentissage du français est plus problématique auprès de la clientèle pluriethnique, la nécessité d'une concertation étroite entre les éducateurs de disciplines et de degrés scolaires différents s'impose de façon plus nette, si l'on veut répondre adéquatement aux besoins spécifiques de la clientèle.

Les relations entre les parents et l'école ont été jugées par les intervenants de qualité très moyenne, surtout en ce qui concerne les parents de minorités ethniques. Même si les parents eux-mêmes ne partagent pas ce point de vue, la vision des intervenants traduit leur faible confiance dans le rôle attribué aux parents quant à la politique de l'école québécoise et limite par le fait même la fréquence des contacts entre l'école et la famille. Le problème de communication linguistique est défini comme le principal obstacle identifié dans leurs rapports avec les parents de minorités ethniques. On peut comprendre que les intervenants ne soient pas spontanément enclins à recourir aux parents comme ressources éventuelles en vue de promouvoir l'intégration scolaire de la clientèle, puisqu'ils estiment que le problème majeur des élèves concerne l'apprentissage de la langue et que les parents sont peu compétents dans ce domaine. Les résultats au sujet des orientations des élèves et des parents nous indiquent qu'il s'agit d'une vision imparfaite de la réalité de la part des intervenants puisque, d'une part, la famille représente une ressource importante de développement du français selon les élèves du secondaire et que, d'autre part, les parents s'estiment compétents en français. De plus, ils expriment une volonté ferme d'assurer le développement du français chez leurs enfants.

4.1.2. USAGE ET COMPÉTENCE LINGUISTIQUES À L'ÉCOLE PLURIETHNIQUE

Deux variables nous paraissent particulièrement importantes dans l'évaluation de la qualité de l'environnement linguistique: la fréquence d'utilisation des langues et le degré de maîtrise du français chez les élèves et leurs parents, lesquels peuvent éventuellement aider leurs enfants à apprendre le français. Cependant, le développement linguistique des

élèves d'une école pluriethnique doit être conçu différemment de celui des élèves de l'école monoethnique. En effet, en plus de favoriser le développement de la langue française, on doit aussi porter une attention spéciale aux langues d'origine qui jouent un rôle important dans la perspective de l'intégration telle que définie au premier chapitre, soit l'appropriation progressive de la culture dominante, mais aussi la conservation de certains attributs de la culture d'origine, lesquels transforment peu à peu la culture du pays d'accueil.

Dans les écoles pluriethniques, l'usage linguistique est caractérisé par la prédominance du français pour l'ensemble des situations d'interaction, à l'exception des communications entre élèves d'une même minorité ethnique, lesquelles laissent une place importante aux langues d'origine et, dans une moindre mesure, à l'anglais. Cette utilisation des langues d'origine et de l'anglais se retrouve particulièrement dans les activités parascolaires, où les élèves d'une même origine ont souvent tendance à se regrouper. La prédominance du français est renforcée par son usage presque exclusif par les élèves québécois de vieille souche et les intervenants scolaires.

Comme l'usage des langues d'origine et de l'anglais est limité à quelques situations restreintes, nous ne pouvons les qualifier de défavorables au développement du français. L'usage des langues d'origine favorise l'intégration des élèves à l'école pluriethnique d'une part et, d'autre part, l'emploi occasionnel de l'anglais permet une exploitation des apprentissages réalisés dans les cours d'anglais.

D'après nos résultats, l'usage des langues d'origine, de l'anglais et du français par les élèves reste semblable en classe comme en dehors de la classe. La pratique selon laquelle l'anglais et les langues d'origine sont tolérés en classe nous semble

défavorable au développement de la langue française. En effet, comme le français est la langue d'enseignement et que les autres langues sont utilisées dans l'école, la classe devrait être le lieu par excellence de l'apprentissage structuré du français et cela, pour toutes les disciplines. Les besoins impératifs d'apprentissage du français d'une bonne proportion de la clientèle rendent une telle mesure nécessaire, si l'on veut s'assurer que tous les élèves aient la chance d'acquérir une maîtrise suffisante du français dans leur cheminement scolaire, laquelle conditionne fortement la réussite de leurs études.

En somme, l'environnement linguistique des écoles pluriethniques nous semble suffisamment favorable au développement linguistique des élèves. La clientèle pluriethnique y trouve de nombreuses occasions d'usage du français surtout au primaire, mais aussi au secondaire, et peut utiliser sa langue maternelle dans certaines situations.

Si les problèmes de compétence linguistique des élèves de minorités ethniques en français ne peuvent être attribués à un environnement linguistique trop pauvre, le faible degré d'aisance des élèves en français demeure problématique. En effet, les intervenants sont nombreux à identifier les difficultés d'expression et de compréhension des élèves de minorités ethniques en français. Cependant, notons que leur jugement varie selon les ethnies. De plus, l'écoute attentive des enregistrements des entrevues effectuées auprès des élèves tend également à démontrer très clairement les difficultés d'expression des élèves, tant en ce qui concerne la clarté de l'expression que la syntaxe. Même si cette constatation s'applique particulièrement aux élèves de minorités ethniques, les élèves québécois de vieille souche présentent aussi des difficultés semblables. La recherche de solutions aux problèmes que pose le développement du français auprès de la clientèle de

minorités ethniques ne saurait par conséquent faire l'économie d'une analyse plus globale des conditions d'enseignement et d'apprentissage du français dans les écoles.

La différence de perception entre l'évaluation des élèves et des intervenants représente aussi une limite importante au développement du français. Comme les élèves s'estiment assez compétents, il est possible qu'ils soient moins enclins à fournir les efforts nécessaires à l'apprentissage du français, étant moins conscients des exigences de maîtrise de la langue indispensables à la réussite des études.

Les parents de minorités ethniques touchés par notre enquête s'estiment assez compétents en français, et plus compétents en français qu'en anglais. L'évaluation que les parents de minorités ethniques font de leurs propres capacités en français met en valeur leur rôle de ressources auprès de leurs enfants. De plus, leur plus grand degré d'aisance en français peut expliquer leur tendance à préférer le français comme langue seconde plutôt que l'anglais, selon l'ensemble des données se rapportant à leurs usages linguistiques.

L'ensemble de ces résultats nous suggère que le problème de maîtrise du français des élèves ne peut être attribué à la pauvreté de l'usage linguistique en français. Au contraire, selon tous les répondants de l'école, le français prédomine à l'école pluriethnique. De plus, cet environnement semble favorable au développement linguistique global des élèves.

4.1.3. USAGE LINGUISTIQUE DANS LA FAMILLE ET LA COMMUNAUTÉ COMME SOUTIEN AU DÉVELOPPEMENT DU FRANÇAIS À L'ÉCOLE

Le développement du français serait nettement favorisé s'il pouvait être appuyé par une pratique concordante dans la famille et la communauté. Les indicateurs de l'usage linguistique retenus pour la famille tendent à démontrer que, globalement, les répondants emploient surtout leur langue maternelle dans les communications entre adultes. Cependant, les enfants semblent utiliser le français et les langues d'origine à peu près également dans le milieu familial. Dans cet environnement, l'anglais semble employé plutôt sporadiquement.

La tendance des élèves de minorités ethniques à consommer les médias électroniques en langue anglaise ne favorise pas le développement du français et influence probablement l'attrait des élèves pour l'anglais à cause de la culture véhiculée par ces médias. Les Québécois de vieille souche sont aussi attirés par les médias électroniques de langue anglaise, surtout en ce qui concerne l'écoute de disques et de cassettes. Par contre, l'ensemble des élèves ont indiqué leur préférence pour les médias écrits en langue française.

L'usage du français dans la famille est-il suffisant pour soutenir les apprentissages linguistiques effectués à l'école? Même s'il est difficile de répondre à cette question avec certitude, nous croyons que la tendance des élèves à employer le français dans leurs communications entre frères et soeurs, et lorsque des amis viennent en visite, procure une bonne base d'acquisition du français. N'oublions pas l'importance de la survivance des langues et des cultures d'origine, selon la perspective de l'intégration privilégiée dans notre étude. Ces langues ont besoin du

milieu familial pour se développer et s'épanouir. Comme nous le verrons plus loin, l'usage linguistique de la communauté favorise également le français. Selon nous, même si l'usage des langues d'origine est prépondérant dans la famille, le français semble occuper une place suffisamment importante pour soutenir les apprentissages réalisés à l'école.

La communauté représente un lieu d'acquisition potentiel important des langues développées à l'école et dans la famille. Comme le français est la première langue utilisée dans la communauté, tant par les enfants que par les parents, ce milieu favorise le développement de la langue française pour la majorité des élèves. Comme nous avons pu le constater, une certaine proportion d'élèves ont quand même tendance à utiliser l'anglais assez fréquemment.

Les langues d'origine sont cependant virtuellement absentes de la vie communautaire en ce qui concerne les élèves, sauf pendant les sorties en petits groupes avec leurs meilleurs amis. Ce milieu ne semble pas particulièrement propice à la conservation de la langue et de la culture d'origine. Il est vrai que les occasions d'utiliser la langue d'origine sont moins fréquentes, mais nous croyons que, d'une part, les élèves ont certaines réticences à l'employer en présence d'étrangers et que, d'autre part, le milieu adopte une attitude d'accueil mitigé en regard des langues d'origine.

4.2. INTERVENTIONS DÉLIBÉRÉES ET DÉVELOPPEMENT DE LA LANGUE FRANÇAISE

Notre recherche a tenté de cerner comment le milieu scolaire a réagi, par des actions concrètes, à la diversification ethnique de sa clientèle. Les données recueillies au sujet des interventions délibérées nous informent sur les mesures destinées à servir les

besoins d'adaptation de la clientèle pluriethnique, lesquels incluent les besoins linguistiques des élèves, ainsi que sur les moyens prévus pour favoriser la communication interethnique. Pour mieux faire ressortir la différence entre les changements d'ordre structurel et les changements apportés à la pratique pédagogique quotidienne, nous avons distingué, dans la présentation des résultats, les mesures adoptées sur le plan institutionnel, qui relèvent de la responsabilité de l'école, de celles prises sur le plan pédagogique et qui concernent plus directement l'enseignant. Il convient d'examiner maintenant comment ces interventions délibérées peuvent affecter le développement du français, à court et à long terme, et quelles sont leurs répercussions probables sur le processus d'intégration des élèves.

De l'ensemble des données recueillies au sujet des interventions délibérées, il ressort très clairement que l'école et les intervenants accordent la priorité aux mesures destinées à favoriser l'apprentissage du français chez les élèves allophones. Dans le but de s'adapter à sa clientèle diversifiée, l'école offre tout un éventail de services et de moyens comme les classes d'accueil, les cours de rattrapage, les services d'orthopédagogues, des mesures de soutien linguistique et l'augmentation des heures consacrées aux cours de français. Toutes ces mesures institutionnelles témoignent d'un réel souci de satisfaire les besoins linguistiques de la clientèle afin de lui permettre de bénéficier pleinement de l'enseignement qui lui est dispensé. Elles représentent incontestablement des conditions favorables au développement du français, puisqu'elles visent un effet à court terme sur les compétences des élèves dans cette langue.

L'importance déterminante accordée au français est confirmée par le fait que, lorsque les intervenants sont invités à décrire les adaptations qu'ils

ont apportées à leurs pratiques pédagogiques, ils mentionnent très majoritairement des ajustements dans les méthodes pédagogiques permettant de tenir compte des lacunes des élèves en français (rythme plus lent, plus d'explications, plus de répétitions, etc.). Les adaptations quant au contenu, aux programmes et au matériel didactique sont plus rarement mentionnées. De plus, le fait que les intervenants se montrent passablement critiques au sujet de l'efficacité des diverses mesures et des cours réguliers de français pour le développement linguistique des élèves renforce encore l'idée que le développement linguistique des élèves constitue, pour eux, une priorité.

Cependant, si ces données au sujet des interventions délibérées reflètent bien le souci de faire face aux difficultés des élèves en français, elles ne tiennent pas compte des besoins psychosociaux des élèves et sont donc moins susceptibles de favoriser le processus d'intégration des élèves à l'école et, partant, le développement optimal du français à plus long terme. En effet, les mesures adoptées sur les plans institutionnel et pédagogique sont très peu axées sur l'intensification de la communication sociale entre les élèves, l'exploitation de la diversité de leurs expériences de vie, l'augmentation des échanges et de la coopération, bref sur tout ce qui permet à l'élève d'utiliser et de développer ses compétences linguistiques dans un contexte significatif, dans lequel il se sent reconnu et valorisé en tant qu'individu et membre d'une collectivité. Même si, sur le plan institutionnel, on relève certaines interventions comme les activités interculturelles destinées à favoriser la communication interethnique, ces mesures ne peuvent avoir qu'une portée très limitée tant sur l'intégration des élèves que sur le développement du français à plus long terme. En effet, ces mesures sont ponctuelles, dissociées de la pratique pédagogique quotidienne et des apprentissages qui sont poursuivis en classe.

Nous pensons, pour notre part, que des interventions délibérées axées simultanément sur le développement de la communication sociale et de la compétence linguistique en français favoriseraient l'intégration psychosociale des élèves, leurs habiletés en français et, par le fait même, le développement d'un sentiment durable d'appartenance à la communauté francophone du Québec. Il ne fait aucun doute que ces différents facteurs se renforcent mutuellement et conditionnent le développement du français à plus long terme, au sein de la société québécoise.

À partir d'une analyse d'ensemble des données recueillies au sujet des interventions délibérées, on peut donc affirmer que les intervenants ont une vision plutôt restrictive de l'adaptation et de l'apprentissage linguistique des élèves de minorités ethniques et qu'ils sous-estiment le rôle de leurs interventions en classe pour faire face aux besoins spécifiques de la clientèle pluriethnique.

Les données recueillies concernant le perfectionnement des intervenants peuvent expliquer au moins partiellement cette situation. Les informations fournies par les répondants révèlent que près des trois quarts des intervenants n'ont reçu aucun perfectionnement pour répondre aux besoins de la clientèle pluriethnique. La faible proportion de ceux qui ont bénéficié d'activités de perfectionnement ont dû se contenter de séances d'information ou d'ateliers de sensibilisation organisés le plus souvent dans le cadre des journées pédagogiques. Les intervenants ont donc été le plus souvent laissés à eux-mêmes pour faire face aux nouvelles exigences de leur situation professionnelle et ont dû trouver, au jour le jour, des solutions aux problèmes rencontrés. Dans ces conditions, comment s'étonner qu'ils canalisent leurs énergies vers la solution des problèmes linguistiques le plus immédiatement perceptibles, qu'ils aient recours aux moyens généralement utilisés avec des élèves en

difficultés d'apprentissage et qu'ils s'appuient principalement sur les mesures à caractère institutionnel pour combler les retards des élèves en français?

Quand on est un enseignant aux prises avec les exigences quotidiennes de la pratique de la classe, comment apprendre à organiser des situations d'apprentissage signifiantes qui développent simultanément la communication sociale, interculturelle et linguistique des élèves, sans bénéficier soi-même de conditions de formation propices à la réflexion critique sur ses propres pratiques et au partage d'informations et d'expériences avec d'autres collègues? Le rapport du Conseil supérieur de l'éducation sur la condition enseignante, publié en 1984, a clairement mis en lumière les multiples entraves au développement professionnel des enseignants et ces contraintes pèsent encore plus lourdement sur les enseignants des écoles pluriethniques qui devraient développer des habiletés professionnelles nouvelles pour enseigner le français à des enfants dont la langue maternelle est autre, tout en veillant à leur intégration psychosociale et en assurant une communication efficace avec les parents. Pour relever un défi d'une telle envergure, les enseignants ont besoin d'un encadrement et d'un perfectionnement adéquats, faute de quoi la disproportion entre les efforts personnels consentis pour mieux servir les élèves de minorités ethniques et les résultats obtenus risque d'entraîner une démobilisation progressive.

4.3. ORIENTATIONS DES PARTENAIRES ET DÉVELOPPEMENT DU FRANÇAIS

L'enquête que nous avons menée a permis de recueillir des données nombreuses et diversifiées concernant les orientations des partenaires par rapport à la réalité pluirethnique de l'école en général et à la

situation de l'usage et de l'apprentissage linguistiques en particulier. Comment ces orientations peuvent-elles influencer le développement du français à l'école pluriethnique? Sont-elles favorables à l'apprentissage du français en même temps qu'à l'intégration psychosociale des élèves de minorités ethniques? Pour tenter de répondre à ces questions, nous examinerons successivement l'orientation globale des partenaires face à l'école pluriethnique, leurs orientations linguistiques, leurs croyances relativement aux facteurs qui conditionnent l'adaptation des élèves et l'apprentissage du français ainsi que les principaux changements souhaités.

4.3.1. ORIENTATION GLOBALE FACE À L'ÉCOLE PLURIETHNIQUE DE LANGUE FRANÇAISE

Bien que peu d'entre eux aient choisi au départ d'oeuvrer dans une école pluriethnique, la très grande majorité des intervenants se déclarent attachés à leur milieu professionnel qu'ils trouvent enrichissant et stimulant, en raison des nombreux défis à relever. Cet attachement des intervenants à l'école pluriethnique représente incontestablement une condition favorable aussi bien au développement du français qu'à l'intégration des élèves, puisqu'il est susceptible d'avoir un impact positif sur l'intensité et la qualité de leur engagement professionnel.

L'orientation des élèves et des parents face à l'école pluriethnique de leur milieu exprime la même tendance. En effet, la grande majorité des élèves préféreraient demeurer dans leur école, même s'ils avaient la possibilité de changer, surtout parce que c'est l'école de leur quartier et qu'ils y retrouvent leurs amis. Quant aux parents, la plupart d'entre eux ne désirent pas que leur enfant change d'école, bien que dans une proportion un peu moins forte que les élèves. Ils sont attachés à l'école de leur enfant

pour des raisons d'ordre fonctionnel et les parents de minorités ethniques n'invoquent pratiquement jamais l'obligation légale d'inscrire leur enfant à l'école française. Tout se passe comme si la règle ordonnant qu'au Québec le français soit la langue de scolarisation était généralement admise, ce qui constitue évidemment un facteur favorable au développement du français aussi bien à court terme qu'à plus long terme.

4.3.2. ORIENTATIONS FACE AU FRANÇAIS, À L'ANGLAIS ET AUX LANGUES D'ORIGINE

4.3.2.1. NORME D'UTILISATION DU FRANÇAIS À L'ÉCOLE

L'existence d'une politique linguistique ou tout au moins d'une norme explicite concernant l'utilisation du français à l'école constituerait certainement une condition favorable au développement de la langue française en milieu scolaire pluriethnique, surtout si une telle politique faisait partie intégrante du projet éducatif de chaque école.

Nos données cependant ne décrivent pas une telle réalité. En effet, seulement un intervenant sur trois reconnaît l'existence d'une norme explicite imposant l'utilisation du français à l'école et très peu d'établissements semblent s'être dotés d'une politique linguistique. En classe, l'obligation de parler exclusivement le français est imposée dans une classe sur deux. L'absence de norme explicite à l'école et en classe est justifiée principalement par l'utilisation suffisante du français et l'existence d'une norme implicite. Les élèves, quant à eux, ne perçoivent pas spontanément l'existence de règlements ou de directives, mais la moitié d'entre eux reconnaissent l'obligation de parler le français à l'école, et surtout en classe.

En somme, on peut dire que l'absence de politique linguistique et l'importance modérée accordée aux normes explicites traduisent le défaut de concertation des intervenants au sujet de l'utilisation des langues à l'école et limite par le fait même le développement de la langue française. En classe toutefois, l'utilisation exclusive du français semble représenter une norme pour la majorité des élèves et pour un intervenant sur deux, ce qui constitue en soi un facteur positif.

4.3.2.2. ORIENTATIONS DES ÉLÈVES ET DES PARENTS FACE AU FRANÇAIS ET À L'ANGLAIS

Comment les intervenants se représentent-ils les orientations des élèves de minorités ethniques face au français et à l'anglais, deux langues souvent perçues en compétition? Les données recueillies indiquent qu'une forte majorité des intervenants scolaires croient que les élèves font beaucoup d'efforts pour apprendre le français, soit par soumission à une norme parentale ou scolaire, soit par besoin de s'adapter et de s'intégrer. Ce jugement positif des intervenants concernant l'effort des élèves pour apprendre le français contribue sans aucun doute à accroître l'efficacité de l'enseignement du français. Notons que les intervenants perçoivent aussi que les élèves font beaucoup d'efforts pour apprendre l'anglais, soit en raison de l'attrait général exercé par cette langue, soit en fonction du travail et de la réussite sociale. Cette orientation ne saurait cependant être considérée comme nuisant au développement de la langue française, puisque les efforts en faveur du français sont largement reconnus. Rappelons maintenant comment les élèves eux-mêmes expriment leurs orientations linguistiques.

En ce qui concerne les efforts déployés par les élèves de minorités ethniques pour améliorer le français et l'anglais en dehors des cours, ils sont jugés moyens ou élevés par les deux tiers des élèves, avec une estimation légèrement supérieure pour l'anglais. Par ailleurs, l'ensemble des élèves reconnaissent autant d'avantages à maîtriser le français que l'anglais, que ce soit pour le présent ou pour l'avenir. Cependant, les trois quarts d'entre eux désirent améliorer leur anglais en priorité, afin d'augmenter leurs chances par rapport à l'emploi. Il est difficile de dire si cette importance accordée à l'amélioration de l'anglais, partagée par les élèves québécois de vieille souche et les élèves de minorités ethniques, nuit au développement du français. À notre avis, elle reflète avant tout le statut de la langue anglaise à Montréal, ainsi que dans la communauté canadienne et internationale. Pour clore la discussion des résultats concernant les orientations face au français et à l'anglais, examinons brièvement dans quelle mesure celles des parents rejoignent celles des élèves.

D'après nos résultats, l'orientation de la majorité des parents des deux catégories penche vers le bilinguisme, surtout lorsqu'ils expriment leurs souhaits quant au développement linguistique de leurs enfants. Pour eux-mêmes, les parents de minorités ethniques affirment qu'ils consacrent plus d'efforts au français, tout en exprimant fermement le désir de suivre des cours d'anglais. Pour leurs enfants, ils souhaitent une bonne maîtrise du français et de l'anglais, tandis que les parents québécois de vieille souche veulent que leurs enfants accentuent leur apprentissage de l'anglais. Les résultats analysés ne nous autorisent certainement pas à affirmer que l'orientation des parents en faveur du bilinguisme de leurs enfants nuit au développement du français. Elle traduit simplement leur souci bien légitime d'augmenter les chances de réussite sociale et professionnelle

de leurs enfants, compte tenu des caractéristiques objectives de l'environnement dans lequel ils auront à vivre. Ainsi, les orientations des parents et de leurs enfants, sans être parfaitement concordantes, expriment la même tendance générale. À notre avis, de tels résultats soulignent cependant la nécessité d'accorder un soin particulier à la qualité de l'apprentissage du français à l'école, tout en offrant des cours d'anglais permettant aux élèves de développer une réelle compétence dans cette langue.

4.3.2.3. ORIENTATIONS DES PARTENAIRES FACE AUX LANGUES D'ORIGINE

Quelle valeur les intervenants, les élèves et les parents accordent-ils à la conservation et au développement des langues d'origine? Leurs orientations à ce sujet peuvent-elles avoir un impact positif sur le processus d'intégration scolaire et sociale des élèves et donc, indirectement, sur le développement de la langue française?

L'analyse des réponses des intervenants a révélé une orientation globalement favorable: ils reconnaissent que la conservation de la langue maternelle répond à des besoins légitimes des élèves. Par ces réponses, ils indiquent assez nettement leur refus de l'assimilation pure et simple. Ils croient cependant que l'attitude des élèves face à la langue d'origine nuit à l'apprentissage du français, comme si les deux langues étaient en compétition ou que les élèves avaient des possibilités d'apprentissage linguistique limitées. À notre avis, cette perception des intervenants est erronée et ne facilite pas pleinement l'intégration des élèves et leur apprentissage du français, puisque ceux-ci risquent de sentir, ne serait-ce que subtilement, que leurs difficultés en français sont attribuables à la place qu'occupe la langue maternelle dans leur vie quotidienne et que

leur langue et leur culture d'origine ne sont pas pleinement reconnues par l'école. Les réserves des intervenants face à la place des langues d'origine à l'école s'expriment également par l'opposition de la moitié d'entre eux à ce que l'école joue un rôle actif en faveur de leur développement.

Pour compléter l'examen des orientations face à la langue d'origine, rappelons simplement que celles des élèves rejoignent celles des parents. La grande majorité des parents sont convaincus de l'importance de transmettre leur langue maternelle à leurs enfants, parce qu'ils y sont attachés et parce qu'ils veulent leur permettre de communiquer avec la famille élargie. Les parents aussi bien que les enfants croient qu'elle a de bonnes chances d'être préservée au Québec, ce qui dénote une confiance réelle dans la capacité d'acceptation et d'intégration de la communauté québécoise.

4.3.3. CROYANCES QUI CONDITIONNENT L'ADAPTATION DES ÉLÈVES ET LEUR APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS

Dans quelle mesure les convictions des répondants au sujet de l'adaptation des élèves et de l'apprentissage du français sont-elles fonctionnelles ou disfonctionnelles, par rapport aux objectifs visés?

Dans l'analyse des résultats en relation avec l'intégration, nous avons vu que les intervenants définissent les besoins spécifiques de la clientèle pluriethnique essentiellement par rapport au handicap linguistique des élèves, ce qui dénote évidemment un souci majeur de développer leur compétence en français mais traduit également une vision restrictive de l'adaptation des élèves de minorités ethniques, laquelle n'est pas favorable à l'intégration et limite, par le fait même, les expériences linguistiques des élèves.

Nous avons également vu, dans l'exposé des résultats, que les intervenants sont partagés au sujet de l'influence que peuvent avoir les parents de minorités ethniques d'une part et les élèves québécois de vieille souche d'autre part, sur l'apprentissage du français par les élèves allophones. Une telle croyance, partagée par la moitié des intervenants, va à l'encontre des déclarations des élèves et entraîne certainement une sous-exploitation des ressources humaines disponibles dans l'environnement pour contribuer au développement du français. Ainsi, on peut facilement imaginer que, si les élèves québécois de vieille souche étaient valorisés et convenablement encadrés dans leur rôle de soutien à l'apprentissage linguistique des élèves allophones, ils contribueraient simultanément à l'intégration des jeunes et au développement du français. De même, si les intervenants croyaient majoritairement que les parents de minorités ethniques aident leurs enfants dans l'apprentissage du français, ce que les élèves affirment clairement d'ailleurs, ils pourraient renforcer l'apprentissage du français en faisant un usage judicieux des devoirs à domicile.

Par ailleurs, les élèves de minorités ethniques croient qu'ils peuvent progresser en français grâce à des ressources très variées disponibles dans les milieux scolaire et extra-scolaire. S'ils attachent une grande importance aux cours de français, ils reconnaissent également le rôle des parents, des amis québécois et de leur pratique personnelle. Cette ouverture des élèves de minorités ethniques à une grande variété de ressources utiles à l'apprentissage du français est évidemment un facteur positif et démontre qu'ils ne sont pas repliés sur eux-mêmes et qu'ils sont suffisamment à l'aise dans l'environnement pour savoir tirer parti des ressources qu'il leur offre.

TABLEAU IV.1

Tableau synthèse des facteurs favorables et défavorables au développement du français et à l'intégration à l'école pluriethnique

1. Interactions

Conditions favorables	Conditions défavorables
Climat global des écoles jugé harmonieux, tant au primaire qu'au secondaire (perception réciproque des élèves généralement favorable, bonne participation aux activités de l'école, attachement à l'école fréquentée).	Existence de plusieurs difficultés de communication interethnique: problèmes de compréhension linguistique, clivage entre groupes ethniques, tensions interethniques.
Bonne disposition des parents québécois de vieille souche et de minorités ethniques face à l'école (souhait d'une meilleure participation, satisfaction face à leurs relations avec l'école).	Formation de sous-groupes fondés sur l'appartenance ethnique, lesquels traduisent plus l'inadéquation des communications interethniques que des besoins d'identification à la communauté d'origine.
Prédominance du français dans l'usage linguistique à l'école pluriethnique, mais aussi utilisation sporadique des langues d'origine.	Faible collaboration entre les intervenants en vue de favoriser l'intégration de la clientèle et l'apprentissage du français.
Usage fréquent du français dans la famille et la communauté.	Usage linguistique semblable en classe et en dehors de la classe (en classe, on ne devrait autoriser que le français).
	Faible degré d'aisance des élèves allophones en français (compréhension et expression) et divergence de perception entre les élèves et les intervenants à ce sujet (les derniers étant plus critiques).
	Consommation par la clientèle des médias électroniques en anglais.

2. Interventions délibérées

Conditions favorables	Conditions défavorables
Existence de mesures nombreuses pour combler les handicaps des élèves de minorités ethniques en français.	Les mesures prises par les intervenants dénotent une vision restrictive de l'apprentissage linguistique et de l'adaptation des élèves.
Attention privilégiée accordée par les intervenants à l'apprentissage du français des élèves de minorités ethniques.	Les mesures prises se situent surtout au niveau institutionnel (faible implication directe des intervenants).
Attitude critique des enseignants vis-à-vis des mesures prises (conscience de leur insuffisance).	Peu de mesures pour favoriser la communication interculturelle; il s'agit de mesures ponctuelles et dissociées de l'apprentissage scolaire.

2. Interventions délibérées (suite)

	Rareté et caractère inadéquat des mesures de perfectionnement des intervenants scolaires.

3. Les orientations des partenaires et le développement de la langue française

Conditions favorables	Conditions défavorables
Attachement des intervenants, des élèves et des parents à l'école pluriethnique de langue française.	L'absence de politique linguistique à l'école et l'importance modérée accordée aux normes explicites dénotent un manque de concertation des intervenants au sujet de l'utilisation du français.
L'ensemble des élèves reconnaît autant d'avantages à bien maîtriser le français que l'anglais, pour le présent et pour l'avenir. Les orientations des parents vont dans le même sens.	Les intervenants croient que l'attachement des élèves de minorités ethniques à la langue d'origine a un impact négatif sur l'apprentissage du français; la moitié d'entre eux s'opposent à ce que l'école contribue à développer les langues d'origine.
Les intervenants reconnaissent le besoin légitime des élèves de minorités ethniques de conserver leur langue d'origine.	L'importance quasi exclusive accordée par les intervenants aux besoins cognitifs des élèves de minorités ethniques, surtout par rapport au français, dénote une vision restrictive de l'adaptation des élèves de minorités ethniques et du rôle que les intervenants peuvent jouer dans leur insertion.
Les élèves et les parents croient à la possibilité de maintenir vivante leur langue d'origine au Québec, ce qui dénote une confiance réelle dans la capacité d'acceptation et d'intégration de la société d'accueil.	Un peu plus de la moitié des intervenants ne considèrent pas que la famille et les élèves québécois de vieille souche peuvent contribuer valablement à l'apprentissage du français des élèves de minorités ethniques, alors qu'une nette majorité de ces derniers en sont convaincus.
Les élèves de minorités ethniques croient qu'ils peuvent progresser en français grâce à des ressources très variées, disponibles dans le milieu scolaire, familial et communautaire.	Les intervenants souhaitent plus de changements sur le plan structurel que sur les plans pédagogique et relationnel, ce qui dénote une certaine tendance à limiter leur responsabilité dans l'effort d'adaptation de l'école à la clientèle pluriethnique.
Les changements souhaités par les intervenants dénotent des préoccupations évidentes en rapport avec l'intégration, sans négliger le développement du français. Le perfectionnement professionnel, la représentativité ethnique du personnel, la concertation entre intervenants, l'amélioration des relations entre élèves illustrent ces préoccupations.	
Les intervenants, tout comme les parents, souhaitent le renforcement de la collaboration entre l'école et les parents.	

4.3.4. ORIENTATIONS EN RAPPORT AVEC LES CHANGEMENTS SOUHAITÉS

Dans quelle mesure les changements souhaités par les partenaires de l'école pluriethnique sont-ils susceptibles de corriger l'influence des facteurs qui limitent l'intégration psychosociale et l'apprentissage linguistique des élèves ou de renforcer certaines tendances qui caractérisent la situation actuelle?

D'une façon générale, les résultats démontrent une nette volonté de corriger la situation actuelle; les changements souhaités contribueraient incontestablement à un meilleur développement de la langue française, s'ils étaient mis en application. Les orientations exprimées par rapport aux changements nécessaires attestent également que les différents partenaires des écoles pluriethniques sont prêts à participer à un débat de fond sur les actions qui doivent être entreprises.

À titre d'illustration, on peut rappeler que les intervenants désirent un perfectionnement adéquat, une plus grande collaboration entre eux, le développement des services existants pour l'apprentissage du français, l'adaptation du matériel didactique, des méthodes et des programmes, une meilleure représentativité ethnique du personnel, l'amélioration des relations entre élèves et, finalement, le renforcement des liens avec les parents. Ces changements dénotent une vision élargie de l'adaptation des élèves qui tient compte de leurs besoins d'intégration comme de leurs besoins de développer une solide compétence en français. Le seul élément qui tend à renforcer un défaut de la situation actuelle est la prédominance des changements souhaités sur le plan structurel par rapport à ceux concernant la pédagogie et les relations interpersonnelles. Les intervenants ont donc une certaine tendance à accentuer la responsabilité de l'établissement scolaire

pour réaliser une meilleure adaptation de l'école à la clientèle pluriethnique.

Les parents qui, rappelons-le, n'ont été sollicités que de façon limitée pour exprimer leurs orientations face aux changements, affirment principalement la nécessité d'intensifier la collaboration entre l'école et les parents. Leurs attentes rejoignent ainsi celles des intervenants.

Enfin, les élèves expriment très clairement la nécessité d'améliorer les relations et les communications entre élèves de différentes origines ethniques, tout en soulignant le besoin d'améliorer l'enseignement et l'apprentissage du français.

4.4. VERS UN DIAGNOSTIC DU PROBLÈME DE LA LANGUE FRANÇAISE À L'ÉCOLE PLURIETHNIQUE

Dans la discussion des résultats qui précède, nous avons tenté d'évaluer les effets des interactions, des interventions délibérées et des orientations des partenaires sur le développement de la langue française et sur l'intégration des élèves à l'école pluriethnique. Cette discussion a permis de mettre en évidence plusieurs aspects favorables au développement du français et à l'intégration de la clientèle, lesquels constituent des acquis qui devraient être reconnus et valorisés. Par ailleurs, nous avons fait ressortir également toute une série de conditions défavorables qui limitent le développement du français et l'intégration des élèves.

Pour permettre une vue globale de la situation, nous présentons, sous forme de tableau, les principales conditions favorables et défavorables au développement du français à l'école pluriethnique, à court et à long termes.

L'examen de l'ensemble des conditions exposées dans le tableau IV.1 révèle la complexité de la situation. Notre analyse ne nous conduit pas à poser un diagnostic nettement défavorable mais fait ressortir suffisamment d'entraves au développement optimal de la langue française, considéré dans notre étude comme indissociable de l'intégration sociale et culturelle des élèves, pour que nous affirmions la nécessité d'une intervention à caractère fondamental.

Sans une telle intervention, la poursuite des objectifs éducatifs de l'école québécoise auprès des élèves des écoles pluriethniques risque d'être sérieusement compromise. Cependant, notre analyse a fait ressortir un nombre considérable de conditions favorables qui, judicieusement exploitées, constituent autant de leviers de changement pour l'avenir.

L'ensemble de nos résultats de recherche nous incitent à privilégier quatre principaux domaines d'intervention et de développement que nous présentons succinctement dans la section qui suit.

4.5. PERSPECTIVES DE DÉVELOPPEMENT DE L'ÉCOLE PLURIETHNIQUE

Les résultats de cette étude ont mis en lumière les multiples efforts déployés par les intervenants dans les écoles pluriethniques en vue de promouvoir le français auprès de la clientèle allophone. Malgré tout, selon l'ensemble des intervenants de ces milieux scolaires, les élèves du primaire et du secondaire éprouvent toujours des difficultés de compréhension et d'expression en français qui sont susceptibles d'affecter sérieusement leur cheminement scolaire. De

plus, les données ont révélé que la qualité des communications interpersonnelles et des interventions délibérées de l'école était rarement en concordance avec les objectifs de l'intégration tels que décrits dans la politique culturelle du Québec.

En dépit de l'implantation de nombreuses mesures en vue de promouvoir une meilleure qualité du français à l'école pluriethnique, comment expliquer la persistance de problèmes linguistiques importants chez la clientèle des minorités ethniques? Quelles sont les principales perspectives de développement en vue d'améliorer l'apprentissage du français, tout en répondant aux objectifs de l'intégration?

À la suite de notre analyse de la situation des écoles pluriethniques, tant en ce qui concerne la langue française que l'intégration, nous croyons que quatre facteurs principaux peuvent expliquer l'état de la langue française dans ces établissements. Ils peuvent s'énoncer comme suit:

1) l'absence de politique globale et explicite d'éducation et de développement linguistique en milieu pluriethnique;

2) le manque flagrant de perfectionnement des intervenants scolaires quant à l'enseignement du français et de l'intervention auprès d'une clientèle pluriethnique;

3) l'insuffisance des interventions délibérées sur le plan pédagogique, spécifiques à la clientèle;

4) le rôle limité reconnu aux parents et l'insuffisance de leur participation à la vie de l'école, en général, et au développement linguistique des élèves, en particulier.

À notre avis, ces quatre facteurs représentent autant de domaines d'intervention qui permettraient de développer davantage la langue française tout en assurant une meilleure intégration de la clientèle.

Comme premier facteur pouvant expliquer la situation de la langue française et l'état de l'intégration à l'école pluriethnique, nous suggérons l'absence de politique explicitement formulée en ce qui a trait à l'éducation et au développement linguistique en milieu pluriethnique. L'école pluriethnique constitue un lieu privilégié d'actualisation des principes et énoncés d'intention adoptés par le gouvernement du Québec en matière linguistique et culturelle. Sans une véritable mise en oeuvre de ces orientations qui tienne compte des conditions spécifiques de l'éducation scolaire en milieu monoethnique aussi bien que pluriethnique, les partenaires de l'éducation peuvent difficilement amorcer une réflexion en profondeur sur l'implantation d'une éducation adaptée à la clientèle et développer des interventions concertées, soutenues et efficaces à court et à long termes.

Sans une politique issue d'une concertation des divers partenaires de l'école, les intervenants sont livrés à eux-mêmes et doivent improviser, faute d'orientations éducatives claires. Bien plus, l'absence de politique favorise la division parmi les intervenants par rapport à une même question. Les opinions très partagées, parfois même opposées, sur de nombreuses questions de l'enquête illustrent bien la faible cohésion entre les éducateurs.

Ce manque de politique d'ensemble affecte la vie scolaire en général, mais spécifiquement le développement de la langue française. En effet, l'absence de concertation à propos de normes d'usage linguistique, d'orientations face au développement du français en rapport avec les diverses disciplines scolaires et les

différents degrés, et le manque d'interventions délibérées favorisent l'improvisation de la part des intervenants, la sous-exploitation des ressources disponibles et même l'implantation de pratiques parfois contradictoires. De plus, le traitement séparé accordé par les intervenants à la question linguistique et à l'intégration entraîne une conception étroite du développement linguistique des élèves, laquelle néglige les variables psychosociales, et confine aux activités parascolaires les efforts destinés à accroître la communication interculturelle.

Par rapport à ce premier domaine d'intervention, le Conseil de la langue française a un rôle important à jouer. Il devrait notamment favoriser la mise en oeuvre de la politique de la langue française en fournissant aux milieux d'éducation une instrumentation permettant l'analyse et l'évaluation de la situation linguistique dans chaque milieu particulier et en proposant des moyens d'intervention diversifiés. Les écoles auraient ainsi à leur disposition les outils nécessaires à la conception d'un projet éducatif adapté aux besoins linguistiques et psychosociaux de leur clientèle.

L'absence de perfectionnement des intervenants scolaires, qui constitue notre deuxième facteur, est une illustration de ce manque de politique, tant de la part du ministère de l'Éducation que des commissions scolaires. Elle est aussi la cause des difficultés des éducateurs à adapter leurs pratiques aux besoins variés de cette clientèle spécifique en rapport avec l'apprentissage de la langue et l'intégration. La tendance très nette des intervenants à appliquer et à proposer des mesures institutionnelles, plutôt que des interventions liées directement à leur acte professionnel, en vue de répondre aux problèmes de la clientèle, traduit bien l'insécurité et le manque de préparation des éducateurs face à des exigences éducatives nouvelles.

Le manque de préparation des enseignants en exercice attire notre attention sur la nécessité d'introduire une composante interculturelle à la formation initiale. Cet aspect devrait habiliter le futur éducateur à faire face à une clientèle ethnique diversifiée, mais aussi à favoriser l'émergence d'attitudes générales d'ouverture à la différence, en vue de prévenir des situations comme celles vécues par les maîtres actuellement en fonction.

Le troisième facteur que nous aimerions proposer pour expliquer la situation actuelle concerne l'insuffisance des interventions pédagogiques délibérées spécifiques à la clientèle pluriethnique. Les limites de l'implication directe des intervenants dans le développement linguistique et l'intégration psychosociale des élèves s'expliquent évidemment par l'absence de politique et de perfectionnement, mais aussi par le manque d'actualisation du renouveau pédagogique. En effet, les mesures préconisées par le nouveau régime pédagogique (programmes d'études et politique en matière d'évaluation) sont encore peu implantées, notamment en raison de l'insuffisance des moyens mis en oeuvre pour permettre la transformation des pratiques pédagogiques que requièrent ces nouveaux programmes et la politique d'évaluation qui s'y rattache. Les principes pédagogiques et les objectifs d'un bon nombre de nouveaux programmes sont nettement axés sur l'intensification de la communication au sein de la classe et l'exploitation des situations et expériences vécues par les élèves en dehors de la classe. À notre avis, ils fournissent donc à l'intervenant de milieu pluriethnique un cadre de référence propice au développement linguistique aussi bien qu'à l'intégration psychosociale des élèves. Cependant, selon les données recueillies, l'approche préconisée ne semble pas encore avoir imprégné le discours des intervenants et encore moins leurs pratiques.

Par ailleurs, la nouvelle politique d'évaluation du Ministère préconise le recours systématique à l'évaluation formative, laquelle pourrait aider considérablement les élèves à améliorer leur compétence en français en leur fournissant, explicitement et de façon répétée, les critères d'un usage correct et efficace du français. De plus, nous pensons que l'évaluation formative peut jouer un rôle non négligeable dans le processus d'intégration psychosociale des élèves, puisqu'elle améliore la communication avec l'élève et les parents, et permet à l'élève de prendre plus de responsabilités dans son apprentissage, ce qui augmente progressivement sa confiance en lui-même. Or, nos données révèlent que les enseignants ne sont pas conscients de la contribution que l'évaluation formative pourrait apporter à l'amélioration de l'apprentissage des élèves en milieu pluriethnique, puisque très rares sont ceux qui mentionnent ce moyen.

En dépit du fait que l'implantation du renouveau pédagogique apporterait une réponse valable à plusieurs des problèmes d'enseignement en milieu pluriethnique, nous sommes d'avis que le Conseil de la langue française devrait prendre l'initiative de diverses recherches permettant d'approfondir la problématique du développement linguistique dans ce milieu. Par exemple, une recherche visant à étudier les effets de la communication sociale à l'école sur l'apprentissage du français contribuerait de façon significative à définir des moyens d'intervention plus appropriés.

Enfin, le quatrième facteur concerne le rôle des parents au sein de l'école pluriethnique. La nette sous-exploitation des parents, surtout des parents de minorités ethniques, nous permet de mieux saisir pourquoi les intervenants scolaires rencontrent certaines difficultés à comprendre les besoins de la clientèle, en ce qui a trait aux problèmes linguistiques et à l'adaptation. Pourtant, les élèves soulignent très

clairement le rôle de leurs parents en rapport avec leur développement linguistique. De plus, les orientations linguistiques des parents ne sont pas contradictoires par rapport aux objectifs de l'école de langue française, mais tendent plutôt à les soutenir.

Les intervenants se privent ainsi de ressources qui, en plus d'influencer directement le développement linguistique de l'élève, peuvent fournir une information inestimable sur les caractéristiques personnelles, psychologiques et culturelles des enfants. Les difficultés de participation des parents de minorités ethniques, surtout associées aux problèmes de communication linguistique, devraient susciter une réflexion en profondeur sur la conception de la participation des parents actuellement en vigueur dans l'école québécoise en général, et à l'école pluriethnique en particulier. Par exemple, les modalités de contact avec les parents pratiquées dans la plupart des écoles ne concordent pas nécessairement avec les orientations culturelles de plusieurs ethnies. L'établissement scolaire et les parents gagneraient à s'informer sur leurs attentes mutuelles. Cependant, il nous semble évident que l'école doit prendre l'initiative d'amorcer ce dialogue, à cause de sa mission sociale de service à la population.

Pour terminer, nous aimerions souligner que, si une priorité d'intervention en rapport avec ces quatre facteurs de développement devait être établie entre les deux niveaux d'éducation, il faudrait choisir le secondaire puisque nos résultats indiquent très clairement que les besoins y sont plus urgents. En effet, l'analyse statistique a révélé, de façon répétée pour les trois dimensions de l'étude, soit les interactions, les interventions délibérées et les orientations, des problèmes toujours plus aigus au secondaire qu'au primaire.

Conclusion

La présence d'une forte proportion d'élèves de minorités ethniques parmi la clientèle de nombreuses écoles de langue française de la région montréalaise découle d'un choix social et politique fondamental de la société québécoise: conserver et développer la culture et la langue françaises. Les écoles pluriethniques doivent assumer ce projet de société, tout en respectant les objectifs de l'École québécoise, lesquels garantissent à tous les élèves le droit à l'éducation dans la meilleure égalité des chances possible, quelles que soient leur origine, leur religion, leur langue, leur culture et leur appartenance sociale. Dans un tel contexte, les écoles pluriethniques sont investies du mandat de créer un environnement éducatif propice au développement de la culture et de la langue françaises, mais aussi de favoriser une intégration scolaire harmonieuse de la clientèle, laquelle inclut l'ouverture aux différences et la préservation de certains attributs culturels et linguistiques des élèves de minorités ethniques.

Ce défi de taille a-t-il été relevé par l'école pluriethnique? Dans ces établissements, le français peut-il s'épanouir tout en respectant les objectifs d'intégration des minorités ethniques, tels qu'ils sont formulés dans les documents d'orientation de la politique linguistique et culturelle du Québec?

À l'aide de cette étude, nous avons tenté d'apporter quelques réponses en décrivant les interactions entre les partenaires de l'école, les interventions délibérées des établissements et des intervenants et, finalement, les orientations des élèves, des parents et des intervenants. Nous avons sollicité les perceptions et les opinions des répondants en rapport avec les phénomènes reliés à la langue et à l'intégration prévalant à l'école, dans la famille et dans la communauté.

Globalement, les parents, les élèves et les intervenants expriment une réelle volonté de répondre aux aspirations de la société québécoise. Cependant, l'interprétation de ce projet social et éducatif par le milieu scolaire, telle que nous avons pu la saisir à travers cette étude, reste incomplète, voire ambiguë. Dans ces conditions, ce projet social et éducatif ne peut donner lieu à des applications concrètes cohérentes et pleinement efficaces.

Selon notre compréhension de la situation des écoles pluriethniques, la création d'un milieu propice à l'apprentissage et au développement du français qui tienne compte des besoins psychosociaux de la clientèle représente le nouveau défi à relever. Certains facteurs favorables à la création d'un environnement répondant à cet objectif existent déjà à l'école pluriethnique. Il s'agit principalement de l'existence d'un usage linguistique suffisamment riche pour promouvoir le français, d'une volonté ferme des intervenants scolaires de développer la compétence de la clientèle en français, d'une disposition généralement favorable à l'école pluriethnique et à l'amélioration de ses services et, enfin, d'une reconnaissance de l'importance des langues d'origine pour les élèves de minorités ethniques.

Nos résultats nous ont également permis d'identifier plusieurs facteurs affectant négativement le développement du français, soit la faible maîtrise du français par la clientèle de minorités ethniques, l'absence d'orientations normatives claires au sujet de l'usage et du développement de la langue, le manque de concertation entre les intervenants, la vision réductionniste de la problématique de l'apprentissage de la langue et de l'intégration. Cette dissociation entre les variables linguistiques et psychosociales dans l'intervention auprès de la clientèle constitue à

notre avis un problème majeur. Elle contribue également à expliquer le faible degré d'implantation d'une éducation véritablement interculturelle dans les écoles québécoises.

Notre recherche et d'autres études qui l'ont précédée, notamment le rapport sur l'École québécoise et les communautés culturelles, ont suffisamment clarifié les besoins d'intervention en relation avec la présence d'une clientèle scolaire pluriethnique. Il est important maintenant de passer à l'action et de mettre en application les nombreuses recommandations qui ont été formulées. Pour notre part, nous proposons quatre domaines d'intervention que nous jugeons prioritaires, compte tenu des principales tendances observées dans nos résultats.

D'abord, nous avons mis en évidence la nécessité d'une politique éducative et linguistique adaptée aux écoles pluriethniques, lesquelles sont laissées à elles-mêmes et doivent improviser avec des moyens souvent insuffisants. Certains éléments de cette politique devraient également s'appliquer aux écoles monoethniques, compte tenu notamment de la diversification démographique de la société québécoise dans son ensemble, de l'interdépendance croissante des nations sur les plans économique et politique, et d'une sensibilité croissante de la population à la nécessité d'une compréhension et d'une communication interethnique.

En second lieu, l'inexistence chronique de perfectionnement des intervenants scolaires affecte directement leur habileté à saisir toute la complexité de la situation et à recourir à des interventions adaptées aux besoins variés de la clientèle. C'est pourquoi nous pensons que la formation initiale et continue des intervenants pour faire face à la réalité multiculturelle de l'école mérite une attention privilégiée.

En troisième lieu, la tendance à préférer des mesures d'ordre structurel plutôt que pédagogique en vue de répondre aux besoins de la clientèle limite à la fois la portée des interventions à une partie très restreinte des activités éducatives et l'implantation du renouveau pédagogique. C'est pourquoi nous suggérons que l'on intensifie les moyens destinés à implanter le renouveau pédagogique et que l'on encourage systématiquement la mise en place et l'évaluation de pratiques pédagogiques novatrices permettant d'accroître la qualité de l'éducation en milieu pluriethnique.

Enfin, nos résultats démontrent l'incapacité de l'école à exploiter les ressources que constituent les parents et plus spécifiquement les parents de minorités ethniques. Les intervenants sont ainsi privés d'une source d'information essentielle à leur compréhension des besoins de la clientèle et d'un soutien indispensable à la réussite scolaire des élèves. C'est pourquoi nous estimons que l'intensification des contacts entre l'école et les parents et la diversification des moyens destinés à accroître la participation de ces derniers à la vie de l'école constituent des leviers de changement particulièrement importants.

Il importe de souligner que certaines écoles et certains intervenants ont déjà réalisé des expériences originales en rapport avec l'un ou l'autre des champs d'intervention que nous privilégions. Nous pensons que de telles expériences devraient être mieux connues et donner lieu à des recherches évaluatives, afin d'en faire profiter l'ensemble du milieu scolaire. De telles recherches devraient se faire parallèlement à l'investigation de nouveaux moyens d'intervention et à la conduite de nouvelles expériences dans le domaine de l'éducation interculturelle. De plus, nous croyons que l'intervention dans ces domaines de l'activité éducative nécessite une allocation de ressources

humaines et matérielles importantes sans laquelle les milieux scolaires pluriethniques resteront démunis, la somme de travail exigée étant déjà énorme.

Un tel investissement est justifié puisque l'on doit bien reconnaître qu'à long terme, la survivance et le développement de la langue française au Québec dépendent en bonne partie de la qualité de l'intégration des élèves et de l'apprentissage du français dans les écoles pluriethniques. D'après nos résultats, les élèves et les parents de minorités ethniques sont prêts à participer au développement de la communauté québécoise francophone, tout en désirant que soient reconnus et préservés les apports de leur langue et de leur culture d'origine.

L'école constitue le principal agent de socialisation et d'acculturation des enfants de minorités ethniques. C'est à elle qu'incombe la responsabilité d'assurer à ces enfants une éducation de qualité en leur offrant un milieu propice au développement du français et à leur intégration comme partenaires véritables.

Annexes

ANNEXE A

SCHÉMA 2

Schéma d'observation des élèves dans la cour de récréation et lors des repas pris en commun

1. Regroupement des élèves

a) *Taille des groupes et nombre de groupes de chaque taille*
- dyade
- équipe (de trois à six)
- grand groupe (sept et plus)

b) Présence d'élèves *isolés* (plus de cinq minutes)

c) *Mobilité* entre les groupes
- noyaux (appartenance ethnique + langue)
- satellites (appartenance ethnique + langue)

d) *Facteurs* de regroupement
- âge — niveau
- sexe
- ethnie
- langue parlée

2. Langue de communication lors des activités

- grands groupes (tous)
- équipes et dyades (cinq au hasard)
- élèves isolés (les interroger)
- importance des contacts verbaux (estimation)

3. Types d'activités

- nommer les jeux (si possible)
- décrire les activités spontanées
- noter la présence de meneurs (langue et origine ethnique)

4. Qualité des relations interpersonnelles

- climat général
  (noter tous les indices d'attitudes favorables ou défavorables)
- incidents, conflits
- violence physique
- violence verbale (insulte, quolibet, brimade, « étiquetage », etc.)

5. Encadrement

- règlements concernant les activités et l'utilisation de l'espace en cours de récréation et à la cafétéria
- interventions des surveillants
- importance des contacts verbaux des surveillants avec les élèves
  — québécois de vieille souche
  — élèves de minorités ethniques

6. Environnement physique de l'école

- indices de la réalité multiculturelle
- musique (à la cafétéria)
- affiches
- messages écrits, affichés aux murs, etc.

TABLEAU A-1

Proportion de la clientèle allophone des commissions scolaires par rapport à l'ensemble de la clientèle de l'Île-de-Montréal (seulement la clientèle dont la langue d'enseignement est le français)

	N	%
Commission des écoles catholiques de Montréal	15 865	63,7
Commission des écoles protestantes du Grand Montréal	2 960	11,9
Sainte-Croix	2 243	9,0
Jérôme-Le Royer	1 932	7,8
Baldwin-Cartier	874	3,5
Sault-Saint-Louis	760	3,1
Lakeshore	185	0,7
Verdun	87	0,3
Total	**24 906**	**100**

TABLEAU A-2

Clientèle des différentes commissions scolaires selon la langue maternelle pour l'année scolaire 1984-1985 (seulement la clientèle dont la langue d'enseignement est le français)

Catégories d'élèves / Commissions scolaires	Clientèle de langue maternelle française		Clientèle de langue maternelle autre que le français		Ensemble de la clientèle pour les écoles dont la langue d'enseignement est le français		Clientèle des écoles de langue française par rapport à la population totale des commissions scolaires
	N	%	N	%	N	%	%
Commission des écoles catholiques de Montréal	72 652	80,5	17 628	19,5	90 280	100	83,9
Jérôme-Le Royer	14 821	87,5	2 123	12,5	16 944	100	77,4
Baldwin-Cartier	8 123	77,8	2 315	22,2	10 438	100	62,8
Sault-Saint-Louis	8 515	87,5	1 217	12,5	9 732	100	72,9
Sainte-Croix	5 156	66,0	2 659	34,0	7 815	100	84,3
Commission des écoles protestantes du Grand Montréal	3 404	47,2	8 809	52,8	7 213	100	22,6
Verdun	5 041	96,6	177	3,4	5 218	100	87,3
Lakeshore	196	17,9	900	82,1	1 096	100	10,6

TABLEAU A-3

Répartition des écoles dans la population et dans l'échantillon, selon les degrés de densité pluriethnique

Commissions scolaires et nombre d'écoles / Densité pluriethnique	Commission des écoles catholiques de Montréal		Sainte-Croix		Jérôme-Le-Royer		Baldwin-Cartier		Sault-Saint-Louis		Total	
	Population	Échantillon	Population	Échantillon	Population	Échantillon	Population	Échantillon	Population	Échantillon	Population	Échantillon
De 20 % à 39 %	P: 19	3	P: 8	0	P: 6	1	P: 5	1	P: 5	1	P: 43	6
	S: 5	2	S: 2	1	S: 1	0	S: 1	0	S: 0	0	S: 9	3
De 40 % à 59 %	P: 6	2	P: 1	1	P: 0	0	P: 3	0	P: 0	0	P: 10	3
	S: 2	1	S: 0	0	S: 0	0	S: 0	0	S: 0	0	S: 2	1
60 % et plus	P: 10	3	P: 1	0	P: 0	0	P: 0	0	P: 0	0	P: 11	3
	S: 1	0	S: 0	0	S: 0	0	S: 0	0	S: 0	0	S: 1	0
Total	**P: 35**	**8**	**P: 10**	**1**	**P: 6**	**1**	**P: 8**	**1**	**P: 5**	**1**	**P: 64**	**12**
	S: 8	**3**	**S: 2**	**1**	**S: 1**	**0**	**S: 1**	**0**	**S: 0**	**0**	**S: 12**	**4**

P: écoles du primaire; S: écoles du secondaire.
Note: Selon les données fournies par les différentes commissions scolaires.

TABLEAU A-4

Nombre de répondants selon la densité pluriethnique des écoles du primaire

Répondants \ Degré de densité pluriethnique		De 20 % à 39 %		De 40 % à 59 %		De 60 % à 80 %		Total	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Intervenants		48	44,9	39	36,4	20	18,7	107	100,0
	Enseignants	31	64,6	25	64,1	12	60,0	68	63,6
	Professionnels des services aux élèves	9	18,7	8	20,5	4	20,0	21	19,6
	Administrateurs	8	16,7	6	15,4	4	20,0	18	16,8
Parents		59	44,7	47	35,6	26	19,7	132	100,0
	Québécois de vieille souche	25	42,4	18	38,3	12	46,2	55	41,7
	De minorités ethniques	34	57,6	29	61,7	14	53,8	77	58,3

TABLEAU A-5

Répartition des répondants par école du secondaire

Répondants \ Écoles	A		B		C		D		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Intervenants	29	27,9	22	21,1	26	25,0	27	26,0	104	100,0
Enseignants	21	72,4	15	68,2	15	57,7	17	63,0	68	65,4
Professionnels des services aux élèves	6	20,7	4	18,2	6	23,1	5	18,5	21	20,2
Administrateurs	2	6,9	3	13,6	5	19,2	5	18,5	15	14,4
Élèves	47	26,0	43	23,7	45	24,9	46	25,4	181	100,0
Québécois de vieille souche	12	25,5	16	37,2	12	26,7	15	32,6	55	30,4
De minorités ethniques	35	74,5	27	62,8	33	73,3	31	67,4	126	69,6
Parents	26	26,8	23	23,7	21	21,7	27	27,8	97	100,0
Québécois de vieille souche	7	26,9	8	34,8	9	42,9	3	11,1	27	27,8
De minorités ethniques	19	73,1	15	65,2	12	57,1	24	88,9	70	72,2

TABLEAU A-6

Caractéristiques personnelles et sociales des intervenants

Caractéristiques	Intervenants	Enseignants		Professionnels des services aux élèves		Adminis-trateurs		Ensemble des intervenants	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Âge	Moins de 25 ans	0	0	0	0	0	0	0	0
	De 25 à 30 ans	3	2,3	7	16,7	0	0	10	5,1
	De 31 à 39 ans	35	26,5	15	35,7	6	27,3	56	28,6
	De 40 à 49 ans	74	56,1	17	40,5	13	59,1	104	53,1
	50 ans et plus	20	15,1	3	7,1	3	13,6	26	13,3
	Total	**132**	**100**	**42**	**100**	**22**	**100**	**196**	**100**
Sexe	Masculin	43	32,6	9	21,4	15	68,2	67	34,2
	Féminin	89	67,4	33	78,6	7	31,8	129	65,8
	Total	**132**	**100**	**42**	**100**	**22**	**100**	**196**	**100**
Origine ethnique	Québécois de vieille souche	114	87,7	32	76,2	21	95,5	167	86,1
	Minorités ethniques	16	12,3	10	23,8	1	4,5	27	13,9
	Total	**130**	**100**	**42**	**100**	**22**	**100**	**194**	**100**
Nombre de langues parlées	Une langue	16	12,1	3	7,3	1	4,5	20	10,3
	Deux langues	85	64,4	27	65,9	16	72,8	128	65,6
	Trois langues	25	18,9	8	19,5	4	18,2	37	19,0
	Quatre langues	5	3,8	2	4,9	1	4,5	8	4,1
	Cinq langues	1	0,8	1	2,4	0	0	2	1,0
	Total	**132**	**100**	**41**	**100**	**22**	**100**	**195**	**100**

TABLEAU A-7

Caractéristiques personnelles et sociales des élèves

Caractéristiques	Catégories d'élèves	Élèves québécois de vieille souche		Élèves de minorités ethniques		Ensemble des élèves	
		N	%	N	%	N	%
Âge	15 ans	12	21,8	12	9,8	24	13,6
	16 ans	24	43,6	38	31,2	62	35,0
	17 ans	17	30,9	47	38,5	64	36,2
	18 ans	2	3,7	17	13,0	19	10,7
	19 ans et plus	0	0	8	6,6	8	4,5
	Total	**55**	**100**	**122**	**100**	**177**	**100**
Sexe	Féminin	34	61,8	68	54,8	102	57,0
	Masculin	21	38,2	56	45,2	77	43,0
	Total	**55**	**100**	**124**	**100**	**179**	**100**
Niveau scolaire	Secondaire 4	29	52,7	54	43,5	83	46,4
	Secondaire 5	26	47,3	70	56,5	96	53,6
	Total	**55**	**100**	**124**	**100**	**179**	**100**
Nombre de langues apprises	Une langue	11	20,0	3	2,4	14	7,8
	Deux langues	40	72,7	29	23,4	69	38,5
	Trois langues	4	7,3	75	60,5	79	44,1
	Quatre langues	0	0	15	12,1	15	8,4
	Cinq langues	0	0	2	1,6	2	1,1
	Total	**55**	**100**	**124**	**100**	**179**	**100**
Taille de la famille	De deux à quatre personnes	33	60,0	42	33,9	75	41,9
	De cinq à sept personnes	20	36,4	62	50,0	82	45,8
	De huit à dix personnes	2	3,6	16	12,9	18	10,1
	De onze à treize personnes	0	0	3	2,4	3	1,7
	De quatorze à seize personnes	0	0	1	0,8	1	0,5
	Total	**55**	**100**	**124**	**100**	**179**	**100**
Statut de la famille	Monoparentale	14	26,4	40	33,1	54	31,0
	Deux parents	39	73,6	81	66,9	120	69,0
	Total	**53**	**100**	**121**	**100**	**174**	**100**

TABLEAU A-8

Caractéristiques personnelles et sociales des parents

Caractéristiques / Catégories de parents		Parents québécois de vieille souche		Parents de minorités ethniques		Ensemble des parents	
		N	%	N	%	N	%
Âge	Moins de 25 ans	0	0	1	0,7	1	0,4
	25 à 30 ans	10	12,3	14	10,0	24	10,9
	31 à 39 ans	24	29,6	46	32,9	70	31,7
	40 à 49 ans	40	49,4	56	40,0	96	43,4
	50 ans et plus	7	8,6	23	16,4	30	13,6
	Total	**81**	**100**	**140**	**100**	**221**	**100**
Sexe	Féminin	71	86,6	76	52,4	147	64,8
	Masculin	11	13,4	69	47,6	80	35,2
	Total	**82**	**100**	**145**	**100**	**227**	**100**
Études	Aucune scolarité	0	0	3	2,1	3	1,4
	1 à 6 ans	11	13,6	32	22,9	43	19,5
	7 à 12 ans	47	58,0	62	44,3	109	49,3
	13 à 15 ans	12	14,8	18	12,9	30	13,6
	16 ans et plus	11	13,6	25	17,8	36	16,3
	Total	**81**	**100**	**140**	**100**	**221**	**100**
Nombre de langues apprises	Une langue	9	11,0	7	4,8	16	7,0
	Deux langues	52	63,4	31	21,1	83	36,2
	Trois langues	19	23,2	65	44,2	84	36,7
	Quatre langues	2	2,4	36	24,5	38	16,6
	Cinq langues et plus	0	0	8	5,4	8	3,4
	Total	**82**	**100**	**147**	**100**	**229**	**100**
Taille de la famille	De deux à quatre personnes	59	72,0	63	43,8	122	54,0
	De cinq à sept personnes	22	26,8	66	45,8	88	38,9
	De huit à dix personnes	0	0	12	8,3	12	5,3
	De onze à treize personnes	1	1,2	3	2,1	4	1,8
	Total	**82**	**100**	**144**	**100**	**226**	**100**

TABLEAU A-9

Caractéristiques personnelles et sociales des parents (suite)

Caractéristiques	Catégories de parents	Parents québécois de vieille souche		Parents de minorités ethniques	
		N	%	N	%
Durée de résidence	De zéro à trois ans	—	—	20	13,8
	De quatre à six ans	—	—	24	16,5
	De sept à neuf ans	—	—	19	13,1
	De dix à douze ans	—	—	23	15,9
	De treize à quinze ans	—	—	21	14,5
	Seize ans et plus	—	—	38	26,2
	Total	**—**	**—**	**145**	**100**
Statut socio-économique (avant)	Sans emploi	—	—	12	8,5
	Classe inférieure	—	—	48	33,8
	Classe moyenne	—	—	68	47,9
	Classe supérieure	—	—	14	9,9
	Total	**—**	**—**	**142**	**100**
Statut socio-économique (actuellement)	Sans emploi	12	14,8	14	9,7
	Classe inférieure	16	19,8	78	54,2
	Classe moyenne	43	53,0	45	31,3
	Classe supérieure	10	12,3	7	4,9
	Total	**81**	**100**	**144**	**100**
Mobilité socio-économique	Plus de trois classes	—	—	3	2,1
	Plus de deux classes	—	—	6	4,3
	Plus d'une classe	—	—	11	7,9
	Même classe	—	—	63	45,0
	Moins d'une classe	—	—	45	32,1
	Moins de deux classes	—	—	8	5,7
	Moins de trois classes	—	—	4	2,9
Grand total		**—**	**—**	**140**	**100**

TABLEAU A-10

Répartition des parents de minorités ethniques, selon leur langue maternelle

Langues maternelles	N	%
Anglais	2	1,4
Arabe	15	10,2
Arménien	2	1,4
Cambodgien	2	1,4
Chinois	5	3,4
Créole	45	30,6
Français	5	3,4
Espagnol	10	6,8
Grec	6	4,1
Italien	34	23,1
Iranien	1	0,7
Persan	2	1,4
Portugais	6	4,1
Tagal	1	0,7
Vietnamien	11	7,5
Total	**147**	**100**

TABLEAU A-11

Répartition des élèves de minorités ethniques, selon leur langue maternelle

Langue maternelle	N	%
Anglais	3	2,4
Arabe	7	5,7
Arménien	2	1,6
Cambodgien	6	4,8
Chinois	6	4,8
Créole	26	21,0
Espagnol	15	12,1
Français	16	12,9
Grec	4	3,2
Hébreu	1	0,8
Hindou	2	1,6
Iranien	1	0,8
Italien	13	10,5
Laotien	4	3,2
Libanais	3	2,4
Persan	2	1,6
Philippin	1	0,8
Polonais	1	0,8
Roumain	1	0,8
Vietnamien	10	8,1
Total	**124**	**100**

ANNEXE B

TABLEAU B-1

Participation des élèves aux activités parascolaires

Catégories d'élèves / Participation	Élèves québécois de vieille souche		Élèves de minorités ethniques		Total	
	N	%	N	%	N	%
Participation à aucune activité	14	24,6	25	19,8	39	21,3
Participation à un comité d'école	7	12,3	5	4,0	12	6,6
Participation à un club	2	3,5	12	9,5	14	7,7
Participation aux activités sportives	26	45,6	64	50,8	90	49,2
Participation aux activités spéciales	8	14,0	20	15,9	28	15,3
Total	**57**	**100**	**126**	**100**	**183**	**100**

TABLEAU B-2

Partenaires principaux dans les activités parascolaires

Partenaires	Élèves québécois de vieille souche		Élèves de minorités ethniques	
	N	%	N	%
Élèves québécois de vieille souche	—	—	11	13,4
Élèves du même groupe ethnique	14	45,2	18	22,0
Élèves de différents groupes ethniques	17	54,8	53	64,6
Total	**31**	**100**	**82**	**100**

TABLEAU B-3

Opinions des élèves québécois de vieille souche sur la présence des élèves de minorités ethniques à l'école et en classe

Objet de l'opinion / Opinions des élèves québécois de vieille souche	Défavorable		Indifférent		Ambivalent		Favorable		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Présence des élèves de minorités ethniques à l'école (N = 49)	7	14,3	12	24,5	7	14,3	23	46,9	49	100
Présence des élèves de minorités ethniques en classe (N = 43)	5	11,6	12	27,9	7	16,3	19	44,2	43	100

TABLEAU B-4

Opinions des élèves québécois de vieille souche sur l'influence des élèves de minorités ethniques

Opinions des élèves québécois de vieille souche / Objet de l'influence	Influence négative		Absence d'influence		Influence positive		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Sur les cours	9	19,6	33	71,7	4	8,7	46	100
Sur les cours de langues	8	18,6	27	62,8	8	18,6	43	100
Sur les cours de français	8	17,8	34	75,6	3	6,7	45	100

TABLEAU B-5

Perceptions des efforts des élèves québécois de vieille souche et des élèves de minorités ethniques pour se mêler les uns aux autres, selon les intervenants

Catégories d'élèves / Perceptions des intervenants	Élèves québécois de vieille souche vis-à-vis des élèves de minorités ethniques		Élèves de minorités ethniques vis-à-vis des élèves québécois de vieille souche	
	N	%	N	%
Se mêlent facilement ou souvent	120	70,2	113	66,1
Se mêlent difficilement ou rarement	46	26,9	50	29,2
Ne se mêlent pas	5	2,9	8	4,7
Total	**171**	**100**	**171**	**100**

TABLEAU B-6

Opinions des parents québécois de vieille souche sur la participation des parents de minorités ethniques à la vie de l'école

Opinions	N	%
En accord avec leur participation	34	35,8
Bonne participation	19	20,0
En désaccord avec leur type de participation	18	18,9
Participation jugée insuffisante	17	17,9
Autres	7	7,4
Total	**95**	**100**

TABLEAU B-7

Formation de sous-groupes ethniques dans la cour et les corridors, selon les intervenants du primaire

Formation de sous-groupes	N	%
Toujours	2	2,8
Souvent	35	48,6
Rarement	25	34,7
Jamais	10	13,9
Total	**72**	**100**

TABLEAU B-8

Réponses de l'école aux besoins de la clientèle pluriethnique, selon les intervenants

Réponses aux besoins	N	%
Offre de services spéciaux (orthopédagogie, cours de rattrapage, etc.)	41	34,7
Organisation de projets spéciaux	13	11,0
Solutions laissées à chaque intervenant	6	5,1
Engagement de personnel d'origine ethnique	2	1,7
Divers autres moyens	9	7,6
Aucune mention d'un moyen précis	28	23,7
Aucune mention d'une solution jugée appropriée	19	16,1
Total	**118**	**100**

ANNEXE C

TABLEAU C-1

Degrés d'utilisation des différentes langues en classe et en dehors de la classe, selon les élèves de minorités ethniques

Degrés d'utilisation des langues / Situations et lieux d'interaction		Avec le personnel				Mêmes ethnies				Avec d'autres ethnies minoritaires				Avec des élèves québécois de vieille souche			
		Situations (a)				Situations (b)				Situations (c)				Situations (d)			
		En classe		En dehors de la classe*		En classe		En dehors de la classe*		En classe		En dehors de la classe*		En classe		En dehors de la classe*	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Français	Toujours	89	71,8	176	73,3	25	20,5	46	18,6	53	43,1	98	41,0	83	66,9	157	65,4
	Souvent	29	23,4	53	22,1	38	31,1	77	31,2	40	32,5	81	33,9	32	25,8	67	27,9
	Rarement	6	4,8	10	4,2	47	38,5	95	38,5	23	18,7	49	20,5	7	5,6	11	4,6
	Jamais	0	0	1	0,4	12	9,8	29	11,7	7	5,7	11	4,6	2	1,6	5	2,1
Anglais	Toujours	14	11,3	2	0,8	16	12,9	18	7,5	8	6,6	9	3,8	6	4,8	2	0,8
	Souvent	19	15,3	12	5,0	26	21,0	55	22,8	38	31,4	68	28,3	18	14,5	19	7,9
	Rarement	54	43,5	102	42,3	50	40,3	98	40,7	47	38,8	91	37,9	54	43,5	98	40,7
	Jamais	37	29,8	125	51,9	32	25,8	70	29,0	28	23,1	72	30,0	46	37,1	122	50,6
Langue d'origine	Toujours	3	2,4	10	4,2	30	24,4	50	20,9	—	—	—	—	—	—	—	—
	Souvent	1	0,8	11	4,6	43	35,0	83	34,7	—	—	—	—	—	—	—	—
	Rarement	9	7,3	28	11,7	29	23,6	73	30,5	—	—	—	—	—	—	—	—
	Jamais	110	89,4	191	79,6	21	17,1	33	13,8	—	—	—	—	—	—	—	—

* Ces pourcentages combinent les données relatives aux activités organisées (clubs, comités, ateliers, etc.) et non organisées.

TABLEAU C-2

Degrés d'utilisation des différentes langues par les élèves de minorités ethniques, en classe et en dehors de la classe, selon les intervenants

Degrés d'utilisation des langues / Situations et lieux d'interaction		Situations (a) Avec le personnel				Situations (b) Entre les élèves d'une même ethnie				Situations (c) Entre les élèves de diverses ethnies				Situations (d) Entre les élèves de minorités ethniques et les élèves québécois de vieille souche			
		En classe		En dehors de la classe		En classe		En dehors de la classe		En classe		En dehors de la classe		En classe		En dehors de la classe	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Français	Toujours	114	86,4	151	78,2	24	19,0	20	10,8	46	37,4	48	27,0	78	62,9	102	54,8
	Souvent	14	10,6	39	20,2	57	45,2	68	36,8	48	39,0	79	44,4	42	33,9	68	36,6
	Rarement	4	3,0	2	1,0	39	31,0	91	49,2	29	23,6	48	27,0	3	2,4	12	6,5
	Jamais	0	0	1	0,5	6	4,8	6	3,2	0	0	3	1,7	1	0,8	4	2,2
Anglais	Toujours	3	2,4	2	1,1	4	3,4	4	2,4	2	1,7	4	2,4	2	1,7	1	0,6
	Souvent	9	7,1	11	6,1	47	40,5	65	38,9	54	46,6	77	46,7	22	18,6	34	20,0
	Rarement	19	15,0	77	43,0	42	36,2	68	40,7	31	26,7	50	30,3	41	34,7	67	39,4
	Jamais	96	75,6	89	49,7	23	19,8	30	18,0	29	25,0	34	20,6	53	44,9	68	40,0
Langue d'origine	Toujours	2	1,6	3	1,6	12	9,7	17	9,5	—	—	—	—	—	—	—	—
	Souvent	3	2,3	3	1,6	68	54,8	117	65,4	—	—	—	—	—	—	—	—
	Rarement	12	9,4	51	27,9	19	15,3	31	17,3	—	—	—	—	—	—	—	—
	Jamais	111	86,7	126	68,9	25	20,2	14	7,8	—	—	—	—	—	—	—	—

TABLEAU C-3

Degrés d'utilisation des différentes langues en classe et en dehors de la classe, selon les élèves québécois de vieille souche

Degrés d'utilisation des langues \ Situations et lieux d'interaction		Avec le personnel — Situations (a)				Mêmes ethnies — Situations (b)				Avec d'autres ethnies minoritaires — Situations (c)				Avec des élèves québécois de vieille souche — Situations (d)			
		En classe		En dehors de la classe*		En classe		En dehors de la classe*		En classe		En dehors de la classe*		En classe		En dehors de la classe*	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Français	Toujours	48	88,9	101	91,8	—	—	—	—	33	62,3	62	56,4	46	86,8	87	79,1
	Souvent	6	11,1	8	7,3	—	—	—	—	18	34,0	42	38,2	7	13,2	22	20,0
	Rarement	0	0	0	0	—	—	—	—	2	3,8	6	5,5	0	0	0	0
	Jamais	0	0	1	0,9	—	—	—	—	0	0	0	0	0	0	1	0,9
Anglais	Toujours	5	9,1	2	1,8	—	—	—	—	6	10,9	3	2,7	4	7,3	2	1,9
	Souvent	1	1,8	1	0,9	—	—	—	—	9	16,4	18	16,5	4	7,3	16	14,8
	Rarement	18	32,7	14	12,8	—	—	—	—	16	29,1	38	34,9	15	27,3	27	25,0
	Jamais	31	56,4	92	84,4	—	—	—	—	24	43,6	50	45,9	32	58,2	63	58,3

* Ces pourcentages combinent les données relatives aux activités organisées (clubs, comités, ateliers, etc.) et non organisées.

TABLEAU C-4

Proportions des élèves de certains groupes ethniques comprenant « très facilement » ou « facilement » les consignes en français en classe, selon les intervenants

Groupes ethniques / Répondants	Québécois de vieille souche (N = 160) %	Italiens (N = 135) %	Haïtiens (N = 151) %	Hispanophones (N = 128) %	Grecs (N = 103) %	Vietnamiens (N = 145) %	Cambodgiens (N = 125) %
Tous les intervenants	79,0	80,0	76,2	75,0	68,0	49,0	37,6
Intervenants du primaire	74,8	79,7	78,5	80,4	63,8	64,4	58,1
Intervenants du secondaire	79,2	80,3	74,4	70,8	71,4	38,4	26,8

TABLEAU C-5

Proportions des élèves de certains groupes ethniques s'exprimant « très facilement » ou « facilement » en français en classe, selon les intervenants

Groupes ethniques / Répondants	Québécois de vieille souche (N = 160) %	Italiens (N = 131) %	Haïtiens (N = 149) %	Hispanophones (N = 117) %	Grecs (N = 92) %	Vietnamiens (N = 141) %	Cambodgiens (N = 125) %
Tous les intervenants	78,0	77,1	76,5	69,2	65,2	46,8	27,2
Intervenants du primaire	73,7	71,4	86,2	73,3	59,5	62,0	45,2
Intervenants du secondaire	79,6	81,3	70,3	66,7	69,1	38,5	18,1

TABLEAU C-6

Proportions des élèves utilisant les différentes langues comme première, deuxième et troisième langues dans différentes situations de communication dans la famille

Langues	Français		Anglais		Autres langues		Aucune autre langue		Total	
Catégories d'élèves / Situations de communication	ÉQVS %	ÉME %	ÉQVS %	ÉME %	ÉQVS %	ÉME %	ÉQVS %	ÉME %	ÉQVS (N = 55) %	ÉME (N = 124) %
a) Entre adultes										
1re langue	100	11,3	0	3,2	0	85,5	0	0	100	100
2e langue	0	50,0	23,6	18,6	0	14,5	76,4	16,9	100	100
3e langue	0	14,5	0	25,8	1,8	2,4	98,2	57,3	100	100
b) Enfant avec les parents										
1re langue	96,4	16,9	3,6	1,6	0	81,5	0	0	100	100
2e langue	3,6	31,5	23,6	16,9	0	15,3	72,7	36,3	100	100
3e langue	0	5,7	0	14,5	1,8	3,2	98,2	76,6	100	100
c) Élève avec ses frères et soeurs										
1re langue	94,5	27,6	1,8	12,2	0	59,4	3,6	0,8	100	100
2e langue	1,8	37,4	16,4	13,8	0	22,6	81,8	16,2	100	90
3e langue	0	9,8	0	21,1	0	8,1	100	61,0	100	100

TABLEAU C-6 (suite)

Langues / Catégories d'élèves / Situations de communication	Français		Anglais		Autres langues		Aucune autre langue		Total	
	ÉQVS	ÉME	ÉQVS	ÉME	ÉQVS	ÉME	EQVS	ÉME	ÉQVS (N = 55)	ÉME (N = 124)
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
d) Parents avec leurs amis										
1re langue	100	13,8	0	3,3	0	82,9	0	0	100	100
2e langue	0	39,0	27,3	15,5	1,8	15,4	70,9	30,1	100	100
3e langue	0	11,4	0	15,5	0	4,0	100	69,1	100	100
e) Élèves avec leurs amis										
1re langue	94,6	34,7	5,4	21,8	0	43,5	0	0	100	100
2e langue	5,5	49,2	36,4	21,0	0	17,7	58,2	12,1	100	100
3e langue	0	7,3	0	21,0	5,4	17,7	94,6	54,0	100	100

ÉQVS: élèves québécois de vieille souche; ÉME: élèves de minorités ethniques.

TABLEAU C-7

Proportions des parents utilisant différentes langues comme première, deuxième et troisième langues dans différentes situations de communication dans la famille

Langues	Français		Anglais		Autres langues		Aucune autre langue		Total	
Catégories de parents / Situations de communication	PQVS %	PME %	PQVS %	PME %	PQVS %	PME %	PQVS %	PME %	PQVS (N = 82) %	PME (N = 147) %
a) Entre adultes										
1re langue	97,6	11,8	2,4	2,8	0	85,4	0	0	100	100
2e langue	0	8,3	8,5	2,1	2,5	4,9	89,0	84,7	100	100
3e langue	0	0	0	0,7	1,2	0	98,8	99,3	100	100
b) Avec les enfants										
1re langue	96,3	34,8	3,8	4,3	0	60,9	0	0	100	100
2e langue	2,5	16,3	8,8	4,3	0	9,2	88,8	70,2	100	100
3e langue	0	0,7	0	0	1,3	0	98,8	99,3	100	100
c) Les enfants entre eux selon les parents										
1re langue	97,3	52,1	2,7	12,1	0	35,8	0	0	100	100
2e langue	1,4	16,4	16,2	5,7	0	7,9	82,4	70,0	100	100
3e langue	0	0,7	0	1,4	1,3	3,6	98,7	94,3	100	100
d) Avec amis en visite										
1re langue	97,5	22,1	2,5	2,1	0	75,8	0	0	100	100
2e langue	1,3	32,9	17,7	5,0	1,2	12,8	79,8	49,3	100	100
3e langue	0	2,1	1,3	6,4	1,2	1,5	97,5	90,0	100	100

PQVS: parents québécois de vieille souche; PME: parents de minorités ethniques.

TABLEAU C-8

Proportions des élèves utilisant les différentes langues comme première, deuxième et troisième langues dans différentes situations de communication en rapport avec les médias

Langues	Français		Anglais		Autres langues		Aucune autre langue		Total	
Catégories d'élèves / Médias	ÉQVS %	ÉME %	ÉQVS %	ÉME %	ÉQVS %	ÉME %	ÉQVS %	ÉME %	ÉQVS (N = 55) %	ÉME (N = 124) %
a) Télévision										
1re langue	60,0	49,2	40,0	47,6	0	3,2	0	0	100	100
2e langue	40,0	43,6	52,7	41,9	0	1,6	7,3	12,9	100	100
3e langue	0	4,0	0	3,2	1,8	14,6	98,2	78,2	100	100
b) Radio										
1re langue	58,2	48,4	41,8	49,2	0	1,6	0	0,8	100	100
2e langue	25,5	37,1	54,6	33,1	0	4,0	20,0	25,8	100	100
3e langue	0	3,2	0	0,8	1,8	9,7	98,2	86,3	100	100
c) Disques, cassettes										
1re langue	18,2	12,1	81,8	73,4	0	14,5	0	0	100	100
2e langue	65,5	38,7	16,4	13,7	1,7	16,1	16,4	31,5	100	100
3e langue	0	13,7	0	4,8	1,8	20,2	98,2	61,3	100	100
d) Journaux, revues, magazines										
1re langue	90,0	62,1	10,0	29,8	0	7,3	0	0,8	100	100
2e langue	8,2	29,8	42,6	41,9	0	11,4	49,1	16,9	100	100
3e langue	0	4,0	0	7,3	0	15,3	100	73,4	100	100

ÉQVS: élèves québécois de vieille souche; ÉME: élèves de minorités ethniques.

TABLEAU C-9

Proportions des parents utilisant différentes langues dans différentes situations de communication avec les médias

Médias et catégories de parents	Langues		Français %	Anglais %	Langues d'origine %	Français et anglais %	Français et langues d'origine %	Anglais et langues d'origine %	Français, anglais et langues d'origine %	Total %
a) Télévision	Parents québécois de vieille souche	(N = 80)	51,3	21,3	0	27,5	0	0	0	100
	Parents de minorités ethniques	(N = 144)	46,5	21,5	0	28,5	2,1	0,7	0,7	100
b) Radio	Parents québécois de vieille souche	(N = 80)	63,8	8,8	0	27,5	0	0	0	100
	Parents de minorités ethniques	(N = 138)	58,7	13,0	5,8	16,7	4,3	0,7	0,7	100
c) Disques, cassettes	Parents québécois de vieille souche	(N = 79)	35,4	19,0	0	44,3	0	0	1,3	100
	Parents de minorités ethniques	(N = 138)	19,6	15,9	28,3	13,8	13,0	2,2	7,2	100
d) Journaux, revues	Parents québécois de vieille souche	(N = 81)	75,3	4,9	0	18,5	1,2	0	0	100
	Parents de minorités ethniques	(N = 137)	59,9	6,6	13,9	8,0	7,3	2,9	1,5	100

TABLEAU C-10

Proportions des élèves utilisant les différentes langues comme première, deuxième et troisième langues dans différentes situations de communication dans la vie communautaire

Langues	Français		Anglais		Autres langues		Aucune autre langue		Total	
Catégories d'élèves / Situations de communication	ÉQVS %	ÉME %	ÉQVS %	ÉME %	ÉQVS %	ÉME %	ÉQVS %	ÉME %	ÉQVS (N = 55) %	ÉME (N = 123) %
a) Restaurants										
1re langue	90,9	65,4	9,1	29,3	0	5,3	0	0	100	100
2e langue	9,1	30,1	36,4	31,7	0	8,1	54,6	30,1	100	100
3e langue	0	1,6	0	2,4	1,8	17,1	98,2	78,9	100	100
b) Magasins										
1re langue	94,6	69,1	5,5	29,3	0	1,6	0	0	100	100
2e langue	3,6	28,5	45,5	40,7	0	5,6	50,9	25,2	100	100
3e langue	0	1,6	0	0,8	0	12,2	100,0	85,4	100	100
c) Endroits récréatifs										
1re langue	89,1	65,9	10,9	27,6	0	6,5	0	0	100	100
2e langue	9,1	25,2	27,3	30,1	0	5,7	63,6	39,0	100	100
3e langue	0	2,4	0	1,6	0	13,1	100,0	82,9	100	100
d) Autobus										
1re langue	98,2	68,9	1,8	23,6	0	7,5	0	0	100	100
2e langue	0	23,6	38,2	34,9	0	6,5	61,8	35,0	100	100
3e langue	0	2,4	0	2,4	0	10,6	100,0	84,6	100	100

ÉQVS: élèves québécois de vieille souche; ÉME: élèves de minorités ethniques.

TABLEAU C-11

Proportions des parents utilisant différentes langues dans différentes situations de communication dans la vie communautaire

Situations de communication et catégories de parents / Langues		Français %	Anglais %	Langues d'origine %	Français et anglais %	Français et langues d'origine %	Anglais et langues d'origine %	Français, anglais et langues d'origine %	Total %
a) Avec les meilleurs amis	Parents québécois de vieille souche (N = 82)	89,0	2,4	0	8,5	0	0	0	100
	Parents de minorités ethniques (N = 143)	19,6	4,2	44,1	2,1	17,5	3,5	9,1	100
b) Au travail	Parents québécois de vieille souche (N = 67)	67,2	7,5	0	23,9	0	0	1,5	100
	Parents de minorités ethniques (N = 121)	52,9	11,6	5,8	14,9	9,9	0,8	4,1	100
c) Magasins	Parents québécois de vieille souche (N = 82)	75,6	0	0	24,4	0	0	0	100
	Parents de minorités ethniques (N = 140)	70,0	11,4	3,6	10,7	2,9	0	1,4	100
d) Endroits récréatifs	Parents québécois de vieille souche (N = 74)	85,1	4,1	0	10,8	0	0	0	100
	Parents de minorités ethniques (N = 122)	59,8	9,8	9,0	10,7	6,6	0,8	3,3	100
e) Organismes communautaires	Parents québécois de vieille souche (N = 56)	92,8	0	1,8	5,4	0	0	0	100
	Parents de minorités ethniques (N = 81)	44,4	2,5	34,6	2,5	9,9	2,5	3,7	100
f) Église	Parents québécois de vieille souche (N = 49)	95,9	0	0	2,0	2,0	0	0	100
	Parents de minorités ethniques (N = 123)	47,2	4,1	35,8	0	13,0	0	0	100

TABLEAU C-12

Répartition des commentaires des intervenants scolaires

Commentaires des intervenants	N	%
Participation des parents	15	17,9
Normes qualitatives	14	16,7
Plus d'activités spéciales, sorties	8	9,5
Respect des cultures d'origine	6	7,1
Modifications sur le plan de la pédagogie	6	7,1
Conditions de travail	3	3,6
Ralentissement de l'apprentissage général	3	3,6
Meilleur programme de l'accueil	3	3,6
Matériel didactique mieux adapté	3	3,6
Soutien adapté aux écoles pluriethniques	3	3,6
Meilleure utilisation des recherches	3	3,6
Présence de l'anglais	2	2,4
P.E.L.O. en dehors de l'horaire	2	2,4
Meilleur équilibre entre élèves québécois de vieille souche et élèves de minorités ethniques	2	2,4
Autres	7	8,3
Total	**80**	**95,4**

TABLEAU C-13

Facteurs d'apprentissage du français, selon les élèves de minorités ethniques

Facteurs d'apprentissage du français	Oui		Non		Total	
	N	%	N	%	N	%
Cours de français	74	98,7	1	1,3	75	100
Cours spéciaux	20	20,2	79	79,8	99	100
Services spéciaux	27	26,5	75	73,5	102	100
Aide donnée par la famille	78	70,3	33	29,7	111	100
Moyens hors de la famille et de l'école	23	23,7	74	76,3	97	100
Personnes ressources hors de la famille et de l'école	63	60,0	42	40,0	105	100
Autres facteurs personnels	52	50,0	52	50,0	104	100

TABLEAU C-14

Changements souhaités par les élèves dans l'enseignement de la langue française

Catégories d'élèves / Changements souhaités par les élèves	Élèves de minorités ethniques		Élèves québécois de vieille souche		Total	
	N	%	N	%	N	%
Contenu						
Plus normatif	18	39,1	9	36,0	27	38,0
Moins normatif	2	4,3	0	0	2	2,8
Méthodes						
Plus de discussions	7	15,2	9	36,0	16	22,5
Plus vivante	3	6,5	2	8,0	5	7,0
Plus pratique	3	6,5	1	4,0	4	5,6
Moins de répétitions	3	6,5	2	8,0	5	7,0
Plus d'explications	4	8,7	2	8,0	6	8,5
Plus de cours	6	13,0	0	0	6	8,5
Total	**46**	**100**	**25**	**100**	**71**	**100**

TABLEAU C-15

Difficultés éprouvées par les parents de minorités ethniques quant à l'apprentissage du français et de l'anglais

Opinions / Difficultés éprouvées	Oui		Non		Total	
	N	%	N	%	N	%
Difficultés d'apprentissage du français	72	53,3	63	46,7	135	100
Difficultés matérielles	4	3,0	129	97,0	133	100
Difficultés personnelles	32	23,7	103	76,3	135	100
Difficultés linguistiques	52	38,5	83	61,5	135	100
Difficultés d'apprentissage de l'anglais	87	75,0	29	25,0	116	100
Difficultés matérielles	14	12,2	101	87,8	115	100
Difficultés personnelles	39	33,9	76	66,1	115	100
Difficultés linguistiques	53	45,7	63	54,3	116	100

ANNEXE D

DESCRIPTION DE LA PROCÉDURE DE CONSTRUCTION DES INDICES ET DE CODIFICATION DES EMPLOIS SELON L'ÉCHELLE DE CLASSES SOCIO-ÉCONOMIQUES DES FAMILLES

1. PROCÉDURE DE CONSTRUCTION DES INDICES

Dans le but de favoriser une présentation simple des résultats concernant plusieurs variables de type ordinal, nous avons construit un ensemble d'indices pour chacune des trois séries de variables suivantes:

- l'usage linguistique des élèves de minorités ethniques et québécois de vieille souche à l'école, selon les points de vue des intervenants et des élèves eux-mêmes;

- le degré d'aisance en français et en anglais des élèves et des parents de minorités ethniques et québécois de vieille souche, selon leurs propres perceptions;

- l'adéquation des programmes de l'accueil et des cours de français, selon les intervenants scolaires.

Tous les indices regroupent les résultats se rapportant à un même type de variable composée d'une échelle ordinale en quatre points. À la valeur maximale, nous avons alloué trois points et à la valeur minimale, 0 point. Ensuite, nous avons additionné les scores de chacune des échelles pour chacun des sujets et standardisé les sommes pour obtenir un résultat variant entre 0 et 3.

Voici une description plus détaillée des indices, selon les tableaux ou les sections du rapport dans lesquels ils ont été présentés.

1.1. INDICES DU DEGRÉ D'UTILISATION DES DIFFÉRENTES LANGUES À L'ÉCOLE PAR LES ÉLÈVES DE MINORITÉS ETHNIQUES, SELON LES INTERVENANTS (tableau III.1)

Un indice a été construit pour le français, l'anglais et les langues d'origine pour chacune des quatre situations d'interaction et l'ensemble des situations. De plus, nous avons distingué les points de vue des intervenants du primaire et du secondaire de celui de l'ensemble des intervenants. Au total, nous avons construit 45 indices pour réaliser ce tableau synthèse. Notons que, pour chacun de ces indices, les résultats de deux variables ont été additionnés (comportements linguistiques en classe et hors classe). L'échelle ordinale comprenait les points suivants: "toujours" (3), "souvent" (2), "rarement" (1) et "jamais" (0).

1.2. INDICES DU DEGRÉ D'UTILISATION DES DIFFÉRENTES LANGUES À L'ÉCOLE PAR LES DEUX CATÉGORIES D'ÉLÈVES, SELON LES ÉLÈVES EUX-MÊMES (tableau III.2)

Les indices exposés dans ce tableau ont été construits en suivant la même procédure que pour ceux présentés au tableau III.1. Au total, 18 indices ont été constitués pour ce tableau.

1.3. DEGRÉ D'AISANCE DES ÉLÈVES EN FRANÇAIS, SELON LES INTERVENANTS ET LES ÉLÈVES EUX-MÊMES (tableau III.5)

Dans ce tableau, nous présentons les résultats de cinq indices exposant les points de vue de l'ensemble des intervenants, des intervenants du primaire et du secondaire, des élèves de minorités ethniques et,

enfin, des élèves québécois de vieille souche. Pour les indices des intervenants, nous avons additionné les résultats de deux variables correspondant au degré d'aisance des élèves à comprendre des explications de l'enseignant et à s'exprimer en classe. Pour les indices des élèves, les résultats de quatre variables correspondant à autant d'habiletés langagières ont été additionnés (lire, écrire, parler et écouter). Pour tous ces indices, la même échelle en quatre points a été utilisée: "très facilement" (3), "facilement" (2), "difficilement" (1) et "très difficilement" (0).

1.4. INDICES DU DEGRÉ D'AISANCE DES ÉLÈVES EN ANGLAIS, SELON LES ÉLÈVES EUX-MÊMES

Deux indices du degré d'aisance des élèves de minorités ethniques et québécois de vieille souche en anglais, selon eux-mêmes, ont également été construits. Constitués en suivant la même procédure que les indices du degré d'aisance en français, ces indices n'ont cependant pas été présentés dans un tableau, mais dans le texte de la section 3.1.2 du troisième chapitre.

1.5. INDICES DU DEGRÉ D'AISANCE DES PARENTS EN FRANÇAIS ET EN ANGLAIS, SELON LES PARENTS EUX-MÊMES

Dans le but de présenter les données au sujet de la compétence linguistique des parents de minorités ethniques en français et en anglais et des parents québécois de vieille souche en anglais, nous avons également construit des indices du degré d'aisance de ces répondants. Au total, trois indices ont été constitués: deux pour les parents de minorités ethniques et un pour les parents québécois de vieille souche. Ces indices ont été construits en suivant la même procédure que pour les indices du degré d'aisance des élèves. Les résultats sont exposés à la section 3.1.4 du troisième chapitre.

6- Indices d'adéquation du programme de l'accueil et des cours de français, selon les intervenants

Nous avons également créé deux indices pour présenter l'estimation des intervenants au sujet de l'adéquation de la préparation linguistique donnée par les classes d'accueil et les cours de français aux élèves de minorités ethniques. Nous avons additionné les résultats de six variables représentant chacune l'évaluation des répondants par rapport aux élèves d'un groupe ethnique spécifique. L'échelle en quatre points représentait les valeurs suivantes: "très bonne préparation" (3), "bonne préparation" (2), "préparation faible" (1) et "préparation très faible" (0). Les résultats de ces indices sont présentés à la section 3.2.3.1 du troisième chapitre.

2. PROCÉDURE DE CODIFICATION DES EMPLOIS SELON L'ÉCHELLE DE CLASSES SOCIO-ÉCONOMIQUES DES FAMILLES

2.1. COLLECTE DES DONNÉES AU SUJET DE LA SITUATION DE L'EMPLOI

Dans le but d'obtenir un portrait socio-économique des familles de minorités ethniques et québécoises de vieille souche des élèves fréquentant les écoles pluriethniques de notre échantillon, nous avons recueilli des données au sujet de la situation d'emploi des parents. Ainsi, nous avons voulu connaître, tant pour eux-mêmes que pour leur conjoint, leur emploi actuel ou encore leur situation de sans-emploi (chômeurs, étudiants, retraités, invalides, travail domestique). Ces données ont été recueillies auprès des élèves et des parents des deux catégories de notre échantillon. Cependant, dans notre rapport de recherche, nous n'avons exploité que les données recueillies auprès des parents parce qu'elles étaient plus représentatives de l'ensemble des écoles de notre échantillon, étant donné qu'elles s'appliquaient aux écoles du primaire et du secondaire.

Pour ce qui concerne les parents de minorités ethniques, nous avons recueilli des données au sujet de leur situation d'emploi dans leur dernier pays de résidence permanente avant qu'ils n'immigrent au Canada ainsi qu'au sujet de leur situation d'emploi actuel. Les parents québécois de vieille souche ne nous ont fourni qu'une description de leur situation d'emploi actuelle.

2.2. CODIFICATION DES DONNÉES SUR L'ÉCHELLE SOCIO-ÉCONOMIQUE ET CRÉATION DE LA VARIABLE DU STATUT SOCIO-ÉCONOMIQUE DE LA FAMILLE

Deux juges indépendants ont codifié les données recueillies auprès des sujets sur une échelle socio-économique en trois classes: inférieure, moyenne et supérieure. Dans les quelques cas où un désaccord était observé entre les juges, le chercheur principal tranchait le litige. L'échelle que nous avons utilisée a été développée par le groupe de recherche A.S.O.P.E., dirigé par M. Rocher de l'Université de Montréal et M. Bélanger de l'Université Laval, puis adaptée par M. Laflamme et M. Brière de l'Université de Sherbrooke[1].

Dans le but de représenter le plus fidèlement possible le statut socio-économique des parents de la clientèle des écoles pluriethniques, nous avons créé une variable correspondant au statut socio-économique de la famille, et non pas du répondant. Cette procédure devenait impérative puisque plusieurs parents

1. Cette échelle, tirée des travaux d'A.S.O.P.E., a été adaptée par les professeurs C. Laflamme et D. Brière de l'Université de Sherbrooke. L'adaptation de l'échelle est décrite dans: D. Brière, Niveau culturel de la famille et prime éducation, mémoire de maîtrise, Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation, 1983.

ayant accepté de participer à notre enquête étaient des répondants sans emploi, dont le conjoint occupait un emploi. Cette variable a été construite en considérant l'emploi du parent correspondant à la classe socio-économique la plus élevée[2]. Les résultats se rapportant à cette variable sont présentés à la section 1.2.1.3 du premier chapitre et au tableau A-9 de l'annexe A. Voici maintenant le tableau des classes socio-économiques ayant servi à codifier les emplois des parents.

TABLEAU DES EMPLOIS SELON LES CLASSES SOCIO-ÉCONOMIQUES

Classe socio-économique inférieure

Cette classe contient les catégories et les exemples d'emplois suivants[3]:

Ouvrier spécialisé ou contremaître (boulanger, menuisier, électricien, mécanicien, contremaître dans une usine, etc.).

Ouvrier semi-spécialisé (opérateur de machine dans une usine, chauffeur de camion, d'autobus, etc.).

Service (concierge, garçon de table, etc.).

---

2. Notons que nous avons classé les familles dont les deux conjoints sont sans emploi dans la catégorie socio-économique inférieure, classement appuyé par une vérification du statut de leur dernier emploi.

3. Les catégories de chacune des classes n'apparaissent pas en ordre croissant ou décroissant de prestige socio-économique. Seules les trois classes socio-économiques répondent à une hiérarchie de prestige socio-économique.

Service de protection (policier, détective, pompier, soldat, etc.).

Employé de ferme.

Ouvrier ou manoeuvre (journaliste, mineur, débardeur, bûcheron, etc.).

Classe socio-économique moyenne

Cette classe contient les catégories et les exemples d'emplois suivants:

Travail technique (dessinateur, tailleur, arpenteur, technicien dentaire ou médical, informaticien, etc.).

Gérant (gérant des ventes, de magasin, de bureau, superviseur dans une manufacture, d'une banque, etc.).

Propriétaire (propriétaire d'une petite entreprise, grossiste, détaillant, entrepreneur de restaurant, etc.).

Travail de bureau (caissier dans une banque, secrétaire, teneur de livres, commis-vendeur, commis de bureau, facteur, messager, etc.).

Représentant de commerce (agent immobilier, courtier d'assurance, représentant de manufacture, etc.).

Propriétaire ou gérant de ferme.

Autre travail professionnel (artiste, bibliothécaire, travailleur social, infirmier, enseignant au primaire ou au secondaire, etc.).

Classe socio-économique supérieure

Cette classe contient les catégories et les exemples d'emplois suivants:

Directeur ou administrateur (manufacturier, directeur d'une grande entreprise, banquier, financier, etc.).

Professionnel (comptable agréé, dentiste, médecin, ingénieur, professeur d'université, avocat, etc.).

ANNEXE E

EXEMPLES D'INSTRUMENTS DE MESURE UTILISÉS DANS L'ENQUÊTE

Comme nous l'avons précisé à la section "méthodologie" du premier chapitre, la cueillette des données a été effectuée à l'aide de sept protocoles d'entrevue et de cinq questionnaires écrits différents, ainsi que d'une grille d'observation, laquelle est présentée à l'annexe A. La reproduction intégrale de tous ces instruments de collecte des données augmenterait considérablement la dimension de cet ouvrage et ses coûts de production; par conséquent, nous n'incluons ici que trois protocoles d'entrevue (enseignants, élèves et parents de minorités ethniques) et deux questionnaires écrits (enseignants et élèves de minorités ethniques). Toute personne désirant obtenir copie des autres instruments pourra s'adresser au Conseil de la langue française.

ANNEXE F

DESCRIPTION DES USAGES LINGUISTIQUES DES ÉLÈVES EN RELATION AVEC LE TYPE D'ENVIRONNEMENT LINGUISTIQUE DE LA COMMUNAUTÉ DESSERVIE PAR LEUR ÉCOLE

Données complémentaires au rapport de recherche
Les conditions de développement de la langue française
dans les écoles pluriethniques de Montréal:
description de la situation linguistique et de
l'intégration psychosociale des élèves

1. CONTEXTE DE L'ÉTUDE

Au cours de l'année 1985, le Collectif de recherches interculturelles de l'Université de Sherbrooke a réalisé, à la demande du Conseil de la langue française, une recherche visant à décrire la situation de la langue française pour la clientèle des écoles pluriethniques de la région de Montréal. Cette recherche a touché 16 établissements scolaires dont 12 écoles primaires et quatre écoles secondaires. Elle a permis de recueillir un grand nombre de données sur les usages linguistiques des élèves et des parents dans différentes situations scolaires ainsi que dans la vie familiale et communautaire. Elle ne s'est toutefois pas attachée à décrire l'importance relative du français dans l'environnement où les écoles sont situées, par rapport à l'anglais ainsi qu'à d'autres langues en usage dans la communauté.

À la suite du dépôt du rapport de cette recherche, en mars 1986, le Conseil de la langue française a jugé opportun de demander une étude complémentaire ayant pour objet l'examen de la relation entre les usages linguistiques des élèves dans différentes situations scolaires et le type d'environnement linguistique de la communauté desservie par les écoles.

Rappelons brièvement les catégories de données recueillies concernant les usages linguistiques. Les usages linguistiques des élèves ont été décrits par les intervenants scolaires. Pour le niveau secondaire, ils ont également été décrits par les élèves eux-mêmes. Des différences dans les usages linguistiques ont été observées selon les lieux de communication et selon les situations d'interaction.

Les lieux de communication à l'école ont été regroupés en deux catégories: la communication en classe et en dehors de la classe. Pour chacun de ces deux lieux de communication, nous avons distingué quatre situations d'interaction, selon les partenaires en présence:

- interactions des élèves avec le personnel de l'école;
- interactions des élèves d'un même groupe ethnique;
- interactions des élèves d'un groupe minoritaire avec ceux d'autres groupes minoritaires;
- interactions des élèves d'un groupe minoritaire avec les élèves québécois de vieille souche.

Précisons que les élèves de tous les groupes ethniques ont eu à se prononcer sur leurs propres comportements linguistiques, alors que les intervenants scolaires ont exprimé leurs perceptions uniquement au sujet des élèves de minorités ethniques.

Les intervenants scolaires ont également décrit leurs propres comportements linguistiques en fonction de situations professionnelles formelles et informelles. Mentionnons enfin que toutes ces données relatives aux usages linguistiques ont été recueillies au moyen d'un questionnaire écrit.

Dans quelle mesure les différents usages linguistiques observés dans l'école sont-ils en relation avec les caractéristiques linguistiques de l'environnement extra-scolaire? C'est à cette question que l'étude complémentaire que nous avons réalisée tente d'apporter une réponse.

Le rapport que nous soumettons présente la méthodologie et les résultats de l'analyse des relations entre l'environnement linguistique extra-scolaire et les usages linguistiques des élèves dans différents lieux de communication et dans différentes situations d'interaction. Vu que les données nécessaires étaient déjà disponibles, nous avons également examiné les liens entre le type d'environnement linguistique de la communauté et les usages linguistiques des intervenants eux-mêmes.

2. MÉTHODOLOGIE

2.1. COLLECTE DES DONNÉES

Pour déterminer les langues en usage dans la communauté desservie par chacune des 16 écoles constituant notre échantillon[1], nous avons procédé à de brèves entrevues auprès de la direction de l'école ainsi qu'auprès de personnes oeuvrant dans différents services publics ou privés susceptibles d'être fréquentés par les enfants (centres commerciaux, terrains de jeux, bibliothèques, etc.). Les questionnaires utilisés pour l'entrevue sont soumis aux annexes G et H.

---

1. Rappelons que l'échantillon a été constitué en tenant compte du critère de la densité ethnique, selon la démarche explicitée à la section 1.2.1.2 du chapitre premier du rapport principal.

Nous avons procédé à une dizaine d'entrevues en moyenne pour chacune des communautés desservies par l'école faisant partie de notre échantillon. Pour choisir les lieux d'enquête, nous nous sommes basés sur la description du territoire desservi par chaque école qui nous a été fournie par la direction de l'école. Lorsque l'on observait des écarts importants entre les répondants, on enquêtait dans un plus grand nombre de lieux différents. Quelques entrevues ont été faites par téléphone lorsqu'il était impossible d'obtenir un rendez-vous avec la personne responsable du service. Pour chacune des trois questions portant sur l'usage linguistique, les personnes interrogées étaient invitées à estimer en pourcentage l'importance de l'utilisation du français et de l'anglais.

Pour corroborer les informations fournies par les répondants, nous avons consulté les statistiques du C.L.S.C. desservant l'école, lorsque celles-ci étaient disponibles. Les données ont toutes été recueillies pendant la première quinzaine du mois de mai 1986.

2.2. MÉTHODE D'ANALYSE DES DONNÉES EN VUE DE LA DÉTERMINATION DES CATÉGORIES DE LA VARIABLE "ENVIRONNEMENT LINGUISTIQUE DE LA COMMUNAUTÉ"

La compilation des données recueillies pour chaque communauté desservie par chacune des 16 écoles a permis de faire ressortir le pluralisme linguistique présent dans la plupart des milieux. On constate en effet que, dans une proportion importante des milieux d'enquête, d'autres langues que le français et l'anglais sont en usage dans la communauté. Toutefois, il s'agit presque toujours de plusieurs autres langues et, dans les trois cas où une langue autre que le français et l'anglais occupe une place importante, les estimations concernant son utilisation dans la vie

communautaire n'atteignent jamais 30 %. C'est pourquoi nous avons décidé de ne pas tenir compte des langues autres que le français et l'anglais pour déterminer les catégories d'environnement linguistique de la communauté. Une classification tenant compte des autres langues aurait nécessité des estimations beaucoup plus précises de la part des répondants et nous aurait forcés à établir un plus grand nombre de catégories, rendant ainsi impossibles certaines analyses statistiques.

La compilation des données se rapportant au français et à l'anglais a permis de mettre en évidence trois catégories d'environnement linguistique soit:

- l'environnement où l'usage du français est prépondérant;
- l'environnement où le français et l'anglais sont utilisés dans des proportions équivalentes;
- l'environnement où l'usage de l'anglais est prépondérant.

Les écoles situées dans la première catégorie sont au nombre de huit. Il s'agit exclusivement d'écoles primaires. Pour la plupart de ces écoles, les estimations de l'utilisation du français fournies par les répondants du milieu dépassent 70 %.

Trois écoles du secondaire et une école du primaire sont classées dans la seconde catégorie (français et anglais équivalents). Étant donné la marge d'erreur comprise dans les estimations fournies par les répondants, nous avons décidé de classer également dans cette catégorie les milieux où soit le français, soit l'anglais étaient estimés comme dominants dans une proportion de 55 %. Nous avons de plus classé dans cette catégorie une école pour laquelle il a été impossible d'obtenir des estimations concordantes, certains répondants jugeant que l'anglais était dominant tandis que d'autres reconnaissaient la

prépondérance du français. Dans ces conditions, nous avons cru plus prudent de considérer que les deux langues occupaient une position équivalente.

Enfin, dans la troisième catégorie (anglais prépondérant), nous comptons trois écoles primaires et une école secondaire. Précisons que, dans ces milieux, les estimations en faveur de l'anglais se situent entre 55 % et 70 %. L'importance relative de l'anglais dans ces communautés est par conséquent moins élevée que celle du français dans les communautés où le français domine.

Pour éprouver notre procédé de classification, nous avons tenté de situer les écoles de notre échantillon faisant partie de la ville de Montréal par rappport à la classification utilisée par J.-P. Proulx dans son analyse récente de la situation linguistique, publiée dans Le Devoir[2]. Sa classification ne recoupe pas la nôtre puisqu'elle utilise le critère de la langue maternelle alors que nous utilisons le critère de la langue d'usage dans la vie de voisinage. De plus, l'auteur se fonde sur une autre unité d'observation que le territoire desservi par l'école et utilise un plus grand nombre de catégories que nous. Une comparaison est néanmoins possible, étant donné que certaines catégories correspondent aux nôtres tandis que les autres indiquent clairement l'importance relative des francophones par rapport aux anglophones et peuvent par conséquent être aisément assimilées aux nôtres.

Pour sept des huit écoles de notre échantillon qui sont situées sur le territoire de la ville de Montréal, notre classification est confirmée par les

2. J.-P. Proulx, "Les quartiers anglophones sont en fait multilingues", Le Devoir, mercredi 28 mai 1986.

données de l'analyse de J.-P. Proulx. Une seule école serait classée différemment selon son étude qui ne tient évidemment pas compte de la composition linguistique diversifiée des territoires plus restreints tels que ceux desservis par les écoles. Dans ce cas, la différence de classification peut s'expliquer par le fait que l'école en question est située près de la limite entre deux secteurs linguistiques.

D'une façon générale, nous pouvons donc affirmer que notre classification concorde avec les données de l'analyse publiée par Le Devoir.

2.3. TRAITEMENT STATISTIQUE

La nouvelle variable indépendante de cette étude, soit le type d'environnement linguistique de la communauté desservie par l'école, a été mise en relation avec l'ensemble des variables de l'usage linguistique des élèves présentées plus haut (données représentant les perceptions des élèves eux-mêmes et les perceptions des intervenants). Comme dans l'étude principale, nous avons soumis les données aux calculs statistiques suivants: le pourcentage, la moyenne et le chi carré. Dans le cas des calculs de signification du chi carré, le seuil a été établi à $p < 0,05$. Dans le but de faciliter une comparaison de ce nouveau traitement statistique avec celui de l'enquête principale, nous avons également utilisé les mêmes indices, en ce qui concerne les données d'échelles ordinales.

3. ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

En premier lieu, nous présenterons les perceptions des élèves au sujet de leurs usages linguistiques dans les différentes situations d'interaction retenues pour cette étude. Étant donné que l'enquête

principale ne comporte pas de données sur les perceptions des élèves du primaire, le traitement des données relatives aux perceptions des élèves en rapport avec la nouvelle variable indépendante de cette étude n'a été effectué que pour deux types d'écoles: les écoles situées dans un environnement où le français et l'anglais sont utilisés dans des proportions équivalentes (type 2) et les écoles situées dans un environnement où l'anglais est prépondérant (type 3). En effet, aucune école du secondaire n'a été classée dans la catégorie des écoles pour lesquelles la langue dominante de l'environnement est le français. Cette première partie sera très succincte étant donné l'homogénéité des perceptions de l'ensemble des élèves, quel que soit l'environnement linguistique de la communauté desservie par l'école.

Nous exposerons ensuite les perceptions des intervenants scolaires au sujet des usages linguistiques des élèves de minorités ethniques, ainsi qu'au sujet de leur propre utilisation de la langue dans des situations formelles et informelles de communication avec ces élèves.

Dans le but de faciliter une comparaison des résultats avec ceux de l'enquête principale, une note, placée au bas de chaque tableau, renvoie le lecteur à un tableau du rapport déposé en mars 1986.

3.1. LES PERCEPTIONS DES ÉLÈVES AU SUJET DES USAGES LINGUISTIQUES À L'ÉCOLE

Le tableau F-1 présente les indices d'utilisation du français, de l'anglais et des langues d'origine selon les catégories d'élèves, selon les situations d'interaction et selon le type d'environnement linguistique de la communauté.

TABLEAU F-1

Indices du degré d'utilisation des différentes langues à l'école par les deux catégories d'élèves, selon les élèves

Langues utilisées selon les élèves	Situations d'interaction	Avec le personnel		Même ethnie		Diverses ethnies		Avec élèves québécois de vieille souche	
		Environnement anglais dominant	Environnement français et anglais	Environnement anglais dominant	Environnement français et anglais	Environnement anglais dominant	Environnement français et anglais	Environnement anglais dominant	Environnement français et anglais
Français	Élèves de minorités ethniques	2,6	2,7	1,6	1,6	1,8	2,2	2,6	2,6
	Élèves québécois de vieille souche	2,8	2,9	2,4	2,8	2,4	2,6	2,7	2,9
Anglais	Élèves de minorités ethniques	1,1	0,8	1,2	1,1	1,3	1,1	0,9	0,7
	Élèves québécois de vieille souche	0,3	0,4	—	—	0,8	0,8	0,6	0,5
Langues d'origine	Élèves de minorités ethniques	0,2	0,2	1,4	1,7	—	—	—	—

Note: Le lecteur pourra établir une comparaison entre ce tableau et le tableau III.2.

L'analyse statistique n'a révélé aucune différence significative attribuable à l'environnement linguistique de la communauté. Cela signifie que, selon les élèves, l'usage linguistique à l'école ne se différencie pas sensiblement entre une école implantée dans une communauté où l'anglais est dominant et une autre implantée dans une communauté où le français et l'anglais sont utilisés dans des proportions équivalentes.

Cette absence de relation significative peut s'expliquer en partie par le fait que, selon notre définition opérationnelle des types d'environnements linguistiques, l'écart d'estimation de l'usage de l'anglais entre un environnement linguistique où l'anglais domine (école de type 3) et un environnement où le français et l'anglais sont utilisés de façon équivalente (école de type 2) n'est que de 20 % environ.

On note toutefois que, pour quelques situations d'interaction, l'indice d'utilisation du français pour tous les élèves est légèrement supérieur dans les établissements de type 2 (environnement français et anglais) que dans les établissements de type 3 (anglais prépondérant), comme l'illustre le tableau F-1. Parallèlement, pour quelques situations d'interaction, l'indice d'utilisation de l'anglais est légèrement inférieur dans les établissements de type 2.

Si l'on examine plus en détail les perceptions des élèves de minorités ethniques au sujet de l'utilisation des différentes langues, on constate la même tendance que celles décrites plus haut. Selon les tableaux F-3, F-4 et F-5, le type d'environnement de la communauté linguistique ne semble pas influencer de façon sensible les usages linguistiques des élèves. On note une seule différence significative au tableau

TABLEAU F-2

Degrés d'utilisation des différentes langues par les élèves de minorités ethniques avec le personnel, selon les élèves

Degrés d'utilisation des langues / Situations et lieux d'interaction		En classe				Hors classe			
		Environnement français et anglais		Environnement anglais dominant		Environnement français et anglais		Environnement anglais dominant	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Français	Toujours	75	76,5	14	53,9	77	78,6	17	65,4
	Souvent	18	18,4	11	42,3	17	17,4	8	30,8
	Rarement	5	5,1	1	3,9	4	4,1	0	0
	Jamais	0	0	0	0	0	0	1	3,9
Anglais	Toujours	10	10,2	4	15,4	0	0	1	3,9
	Souvent	13	13,3	6	23,1	4	4,1	1	3,9
	Rarement	44	44,9	10	38,5	39	39,8	14	53,9
	Jamais	31	31,6	6	23,1	55	56,1	10	38,5
Autres	Toujours	3	3,1	0	0	3	3,1	3	11,5
	Souvent	0	0	1	4,0	4	4,1	0	0
	Rarement	7	7,1	2	8,0	16	16,3	2	7,7
	Jamais	88	89,8	22	88,0	75	76,5	21	80,8

Note: Le lecteur pourra établir une comparaison entre ce tableau et le tableau C-1.

TABLEAU F-3

Degrés d'utilisation des différentes langues par les élèves de minorités ethniques, avec leurs pairs de la même ethnie, selon les élèves eux-mêmes

Degrés d'utilisation des langues \ Situations et lieux d'interaction		En classe				Hors classe			
		Environnement français et anglais		Environnement anglais dominant		Environnement français et anglais		Environnement anglais dominant	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Français	Toujours	20	20,6	5	20,0	15	15,3	4	15,4
	Souvent	31	32,0	7	28,0	32	32,7	10	38,5
	Rarement	37	38,1	10	40,0	40	40,9	7	26,9
	Jamais	9	9,3	3	12,0	11	11,2	5	19,2
Anglais	Toujours	13	13,3	3	11,5	10	10,2	1	3,9
	Souvent	19	19,4	7	26,9	20	20,4	5	19,2
	Rarement	38	38,8	12	46,2	38	38,8	15	57,7
	Jamais	28	28,6	4	15,4	30	30,6	5	19,2
Autres	Toujours	27	27,6	3	12,0	23	23,5	3	12,0
	Souvent	34	34,7	9	36,0	30	30,6	10	40,0
	Rarement	22	22,5	7	28,0	33	33,7	8	32,0
	Jamais	15	15,3	6	24,0	12	12,2	4	16,0

Note: Le lecteur pourra établir une comparaison entre ce tableau et le tableau C-1.

TABLEAU F-4

Degrés d'utilisation des différentes langues par les élèves de minorités ethniques avec les élèves de diverses ethnies, selon les élèves eux-mêmes

Degrés d'utilisation des langues / Situations et lieux d'interaction		En classe				Hors classe			
		Environnement français et anglais		Environnement anglais dominant		Environnement français et anglais		Environnement anglais dominant	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Français	Toujours	45	48,5	6	23,1	46	46,9	5	20,0
	Souvent	29	29,9	11	42,3	33	33,7	11	44,0
	Rarement	17	17,5	6	23,1	13	13,3	8	32,0
	Jamais	4	4,1	3	11,5	6	6,1	1	4,0
Anglais	Toujours	6	6,1	2	8,0	3	3,1	1	3,6
	Souvent	29	29,6	9	36,0	26	26,5	11	42,3
	Rarement	40	40,8	9	36,0	37	37,8	9	34,6
	Jamais	23	23,5	5	20,0	32	32,7	5	19,2
Autres	Toujours	2	2,0	1	4,0	3	3,1	2	7,7
	Souvent	2	2,0	2	8,0	1	1,0	0	0
	Rarement	8	8,2	1	4,0	13	13,3	2	7,7
	Jamais	86	87,8	21	84,0	81	82,7	22	84,6

Note: Le lecteur pourra établir une comparaison entre ce tableau et le tableau C-1.

TABLEAU F-5

Degrés d'utilisation des différentes langues par les élèves de minorités ethniques avec les élèves québécois de vieille souche, selon les élèves eux-mêmes

Degrés d'utilisation des langues / Situations et lieux d'interaction		En classe				Hors classe			
		Environnement français et anglais		Environnement anglais dominant		Environnement français et anglais		Environnement anglais dominant	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Français	Toujours	67	68,4	16	61,6	66	67,4	15	57,7
	Souvent	25	25,5	7	26,9	23	23,5	9	34,6
	Rarement	5	5,1	2	7,7	6	6,1	1	3,9
	Jamais	1	1,0	1	3,9	3	3,1	1	3,9
Anglais	Toujours	4	4,1	2	7,7	2	2,0	0	0
	Souvent	12	12,2	6	23,1	6	6,1	3	11,5
	Rarement	45	45,9	9	34,6	38	38,8	10	38,5
	Jamais	37	37,8	9	34,6	52	53,1	15	50,0

Note: Le lecteur pourra établir une comparaison entre ce tableau et le tableau C-1.

F-2. Une plus forte proportion d'élèves des établissements de type 2 comparés à ceux du type 3 affirment utiliser toujours le français et jamais l'anglais dans leurs relations avec le personnel en classe.

Les perceptions des élèves québécois de vieille souche au sujet de l'utilisation des différentes langues ne présentent pas non plus de différence significative selon le type d'environnement linguistique de la communauté sauf pour ce qui concerne les interactions avec le personnel. Le tableau F-6 indique que, dans les écoles de type 2, comparées à celles du type 3, une plus forte proportion d'élèves affirment utiliser toujours le français dans leurs relations avec le personnel en classe. Les tableaux F-7 et F-8 présentent les données concernant les situations d'interaction autres qu'avec le personnel.

Selon les données présentées au tableau F-6, les perceptions des élèves québécois de vieille souche rejoignent donc celles des élèves de minorités ethniques.

3.2. LES PERCEPTIONS DES INTERVENANTS SCOLAIRES AU SUJET DES USAGES LINGUISTIQUES DES ÉLÈVES

Dans un premier temps, nous présenterons brièvement le tableau des perceptions globales des intervenants au sujet des usages linguistiques des élèves de minorités ethniques, lesquelles sont illustrées par les indices des perceptions des intervenants. Dans un deuxième temps, nous exposerons les résultats pour chacune des situations d'interaction en faisant référence à ce tableau synthèse et à d'autres tableaux présentant les résultats détaillés selon les lieux de communication et les types d'écoles.

TABLEAU F-6

Degrés d'utilisation des différentes langues par les élèves québécois de vieille souche avec le personnel, selon les élèves eux-mêmes

Degrés d'utilisation des langues / Situations et lieux d'interaction		En classe				Hors classe			
		Environnement français et anglais		Environnement anglais dominant		Environnement français et anglais		Environnement anglais dominant	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Français	Toujours	36	94,7	12	75,0	35	89,7	16	100,0
	Souvent	2	5,3	4	25,0	4	10,3	0	0
	Rarement	0	0	0	0	0	0	0	0
	Jamais	0	0	0	0	0	0	0	0
Anglais	Toujours	4	10,3	1	6,3	1	2,6	1	6,3
	Souvent	1	2,6	0	0	8	21,1	1	6,3
	Rarement	15	38,5	3	18,8	29	76,3	14	87,5
	Jamais	19	48,7	12	75,0	0	0	0	0

Note: Le lecteur pourra établir une comparaison entre ce tableau et le tableau C-3.

TABLEAU F-7

Degrés d'utilisation des différentes langues par les élèves québécois de vieille souche, avec leurs pairs de la même ethnie, selon les élèves eux-mêmes

Degrés d'utilisation des langues / Situations et lieux d'interaction		En classe				Hors classe			
		Environnement français et anglais		Environnement anglais dominant		Environnement français et anglais		Environnement anglais dominant	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Français	Toujours	32	86,5	14	87,5	32	82,1	13	81,3
	Souvent	5	13,5	2	12,5	7	18,0	3	18,8
	Rarement	0	0	0	0	0	0	0	0
	Jamais	0	0	0	0	0	0	0	0
Anglais	Toujours	3	7,7	1	6,3	1	2,6	1	6,3
	Souvent	4	10,3	0	0	6	15,8	3	18,8
	Rarement	8	20,5	7	43,8	9	23,7	6	37,5
	Jamais	24	61,5	8	50,0	22	57,9	6	37,5

Note: Le lecteur pourra établir une comparaison entre ce tableau et le tableau C-3.

TABLEAU F-8

Degrés d'utilisation des différentes langues par les élèves québécois de vieille souche avec les élèves d'autres ethnies minoritaires, selon les élèves eux-mêmes

Degrés d'utilisation des langues / Situations et lieux d'interaction		En classe				Hors classe			
		Environnement français et anglais		Environnement anglais dominant		Environnement français et anglais		Environnement anglais dominant	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Français	Toujours	25	67,6	8	50,0	22	56,4	8	50,0
	Souvent	11	29,7	7	43,8	16	41,0	6	37,5
	Rarement	1	2,7	1	6,3	1	2,6	2	12,5
	Jamais	0	0	0	0	0	0	0	0
Anglais	Toujours	6	15,4	0	0	1	2,6	1	6,3
	Souvent	6	15,4	3	18,8	8	21,1	3	18,8
	Rarement	10	25,6	6	37,5	11	29,0	6	37,5
	Jamais	17	43,6	7	43,8	18	47,4	6	37,5

Note: Le lecteur pourra établir une comparaison entre ce tableau et le tableau C-3.

3.2.1. EXAMEN GLOBAL DES PERCEPTIONS DES INTERVENANTS SCOLAIRES AU SUJET DES USAGES LINGUISTIQUES DES ÉLÈVES DE MINORITÉS ETHNIQUES

Selon les indices présentés à la catégorie "ensemble des situations" du tableau F-9, le français occupe une place prépondérante pour les trois types d'écoles. Les intervenants estiment qu'il est utilisé "souvent" (point 2 de l'échelle) quand les élèves de minorités ethniques communiquent à l'école. L'anglais vient en seconde place pour les écoles de types 3 (environnement anglais dominant) et 2 (environnement français et anglais équivalent). Globalement, son usage semble très restreint puisque les répondants jugent que les élèves l'emploient "rarement" (point 1 de l'échelle) dans ces écoles. Dans les écoles de type 1, l'anglais est quasiment absent. Les langues d'origine occupent une place plus importante que l'anglais comme deuxième langue dans les écoles de type 1, soit les écoles desservant un environnement où le français domine. L'utilisation de l'anglais se situe légèrement en dessous du point "rarement" de l'échelle. Pour une présentation plus détaillée de ces perceptions, il convient de retourner au rapport principal, au début du chapitre III.

Le traitement statistique selon les types d'écoles nous révèle des différences significatives entre les trois catégories d'écoles pour presque toutes les situations d'interaction, selon les intervenants scolaires. Seuls deux indices font exception à cette tendance: a) l'utilisation des langues d'origine avec le personnel, lesquelles semblent virtuellement inexistantes, et b) l'utilisation des langues d'origine avec des élèves d'autres minorités ethniques, lesquelles sont employées à un degré faible. Cette première grande constatation suggère l'existence d'une relation entre l'usage linguistique des élèves de

TABLEAU F-9

Indices du degré d'utilisation des différentes langues à l'école par les élèves de minorités ethniques, selon les intervenants

Langues utilisées selon les intervenants des différents niveaux scolaires	Situations d'interaction	(a) Avec le personnel			(b) Entre les élèves d'une même ethnie			(c) Entre élèves de diverses ethnies			(d) Entre élèves de minorités ethniques et élèves québécois de vieille souche			Ensemble des situations		
		Environnement français dominant	Environnement français et anglais	Environnement anglais dominant	Environnement français dominant	Environnement français et anglais	Environnement anglais dominant	Environnement français dominant	Environnement français et anglais	Environnement anglais dominant	Environnement français dominant	Environnement français et anglais	Environnement anglais dominant	Environnement français dominant	Environnement français et anglais	Environnement anglais dominant
Français	Ensemble des intervenants	2,9	2,8	2,7	2,2	1,4	1,5	2,5	1,9	1,6	2,8	2,5	2,0	2,6	2,2	2,0
Anglais	Ensemble des intervenants	0,2	0,6	0,7	0,7	1,5	1,7	0,6	1,5	1,7	0,2	0,9	1,3	0,4	1,1	1,4
Langues	Ensemble des intervenants	0,3	0,3	0,3	1,3	1,9	1,4	0,8	1,0	1,0	—	—	—	0,8	1,1	0,9

Note: Le lecteur pourra établir une comparaison entre ce tableau et le tableau III.1.

minorités ethniques à l'école et l'environnement linguistique de la communauté. L'examen de chacune des situations d'interaction nous permettra de mieux saisir la nature des différences constatées quant à l'usage linguistique dans les trois types d'écoles. Dans cette présentation détaillée, nous introduirons toujours notre analyse en nous référant aux indices du tableau F-9.

3.2.2. L'USAGE LINGUISTIQUE DES ÉLÈVES DANS LEURS RELATIONS AVEC LE PERSONNEL SELON LES DIFFÉRENTS TYPES D'ÉCOLES

Selon les intervenants scolaires, le français est presque exclusivement utilisé par les élèves de minorités ethniques dans leur communication avec le personnel. Tel qu'illustré au tableau F-9, le français est utilisé dans un ordre décroissant dans les écoles suivantes: d'abord dans les établissements où le français est la langue dominante de la communauté (type 1), deuxièmement, où le français et l'anglais sont parlés presque également dans la communauté (type 2) et, enfin, où l'anglais est la langue dominante de la communauté (type 3).

Quant à l'usage de l'anglais, il semble très peu fréquent dans les relations avec le personnel et ce, malgré les différences significatives trouvées entre les trois types d'établissements. Le degré d'utilisation de l'anglais suit l'ordre inverse de celui observé dans les résultats concernant le français. En effet, l'anglais est plus utilisé dans les écoles de types 3 et 2 que dans les écoles de type 1.

L'ensemble des intervenants s'entendent au sujet de l'utilisation des langues d'origine dans leur communication avec les élèves de minorités ethniques: elles sont virtuellement absentes.

Une comparaison entre les données recueillies au sujet des interactions en classe par rapport à celles en dehors de la classe, présentée au tableau F-10, nous révèle une légère augmentation de l'utilisation de l'anglais et des langues d'origine en dehors de la classe, en ce qui concerne particulièrement les écoles de type 3 et, dans une moindre mesure, les écoles de type 2. Cette augmentation du degré d'utilisation de l'anglais s'effectue au détriment du français[3].

L'ensemble de ces résultats signifient que le français est la langue de communication privilégiée des élèves de minorités ethniques avec le personnel des écoles, bien qu'on observe des différences significatives entre les types d'écoles. L'anglais prend un peu plus d'importance dans les relations en classe et encore plus dans les situations en dehors de la classe, principalement dans les écoles desservant les communautés où l'anglais domine.

3.2.3. L'USAGE LINGUISTIQUE DES ÉLÈVES DANS LEURS RELATIONS AVEC LES ÉLÈVES DE LEUR ETHNIE, SELON LES DIFFÉRENTS TYPES D'ÉCOLES

Les résultats du tableau IV.1 révèlent que, selon les intervenants, l'utilisation du français diminue sensiblement lorsque les élèves de minorités ethniques communiquent avec les élèves de leur propre

---

3. Cette légère augmentation de l'utilisation de l'anglais est illustrée par une diminution de la proportion de répondants affirmant ne "jamais" utiliser l'anglais et une augmentation de la proportion des répondants qui reconnaissent utiliser l'anglais "rarement".

TABLEAU F-10

Degrés d'utilisation des différentes langues par les élèves de minorités ethniques avec le personnel, selon les intervenants

Situations et lieux d'interaction / Degrés d'utilisation des langues		En classe						Hors classe					
		Environnement français dominant		Environnement français et anglais		Environnement anglais dominant		Environnement français dominant		Environnement français et anglais		Environnement anglais dominant	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Français	Toujours	45	95,7	45	83,3	24	77,4	61	92,4	64	78,1	26	57,8
	Souvent	2	4,3	5	9,3	7	22,6	4	6,1	17	20,7	18	40,0
	Rarement	0	0	4	7,4	0	0	0	0	1	1,2	1	2,2
	Jamais	0	0	0	0	0	0	1	1,5	0	0	0	0
Anglais	Toujours	0	0	2	3,9	1	3,2	0	0	2	2,6	0	0
	Souvent	0	0	5	9,6	4	12,9	0	0	5	6,4	6	14,3
	Rarement	4	9,1	9	17,3	6	19,4	14	23,7	38	48,7	25	59,5
	Jamais	40	90,9	36	69,2	20	64,5	45	76,3	33	42,3	11	26,2
Autres	Toujours	2	4,6	0	0	0	0	2	3,3	1	1,3	0	0
	Souvent	0	0	3	5,7	0	0	0	0	0	0	3	6,8
	Rarement	3	6,8	6	11,3	3	9,7	18	29,5	17	21,8	16	36,7
	Jamais	39	88,6	44	83,0	28	90,3	41	67,2	60	76,9	25	56,8

Note: Le lecteur pourra établir une comparaison entre ce tableau et le tableau C-2.

groupe ethnique. Ce phénomène est particulièrement remarquable dans les écoles de types 3 et 2. Notons que la différence entre les trois types d'établissements a été trouvée significative. Dans les écoles de types 3 et 2, le français est utilisé de "rarement" à "souvent" (respectivement 1,5 et 1,4 sur l'échelle). Seules les écoles de type 1 semblent laisser préséance au français (2,2). L'anglais est utilisé un peu plus fréquemment que le français dans les écoles de types 3 et 2. On remarque que ce sont les langues d'origine qui dominent dans les écoles de type 2.

Les comportements linguistiques en classe et en dehors de la classe, illustrés au tableau F-11, semblent se différencier quelque peu, surtout dans les écoles de types 3 et 2. Dans les établissements de ces deux catégories, mais aussi dans ceux de la première catégorie, bien que dans une plus faible mesure, le français est moins fréquemment utilisé en dehors de la classe qu'en classe. Par ailleurs, dans les trois types d'établissements, mais particulièrement pour les écoles de type 3, les langues d'origine sont plus utilisées en dehors de la classe qu'en classe quand les élèves de minorités ethniques communiquent avec leurs pairs de la même ethnie.

En résumé, on peut affirmer que le type d'environnement linguistique de la communauté où est située l'école exerce une influence notable sur l'usage linguistique des élèves dans leurs interactions avec leurs pairs de la même ethnie. Plus l'anglais est présent dans la communauté, plus il est utilisé dans ces interactions. Par ailleurs, l'environnement de type 2 semble particulièrement propice aux langues d'origine. On observe aussi que l'utilisation du français est moins fréquente dans les situations hors classe que dans les situations en classe. Ceci est particulièrement vrai pour les écoles de types 2 et 3.

TABLEAU F-11

Degrés d'utilisation des différentes langues par les élèves de minorités ethniques, entre élèves d'une même ethnie, selon les intervenants

Situations et lieux d'interaction / Degrés d'utilisation des langues		En classe						Hors classe					
		Environnement français dominant		Environnement français et anglais		Environnement anglais dominant		Environnement français dominant		Environnement français et anglais		Environnement anglais dominant	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Français	Toujours	14	32,6	6	11,5	4	12,9	15	25,0	4	5,1	1	2,2
	Souvent	25	58,1	18	34,6	14	45,2	34	56,7	22	27,9	12	26,1
	Rarement	4	9,3	25	48,1	10	32,3	10	16,7	50	63,3	31	67,4
	Jamais	0	0	3	5,8	3	9,7	1	1,7	3	3,8	2	4,4
Anglais	Toujours	0	0	1	2,2	3	9,7	1	1,9	1	1,4	2	4,7
	Souvent	3	7,5	24	53,3	20	64,5	9	16,7	26	37,1	30	69,8
	Rarement	20	50,0	17	37,8	5	16,1	22	40,7	36	51,4	10	23,3
	Jamais	17	42,5	3	6,7	3	9,7	22	40,7	7	10,0	1	2,3
Autres	Toujours	3	7,1	7	13,5	2	6,7	3	5,0	13	16,9	1	2,4
	Souvent	16	38,1	38	73,1	14	46,7	32	53,3	55	71,4	30	71,4
	Rarement	9	21,4	4	7,7	6	20,0	15	25,0	8	10,4	8	19,1
	Jamais	14	33,3	3	5,8	8	26,7	10	16,7	1	1,3	3	7,1

Note: Le lecteur pourra établir une comparaison entre ce tableau et le tableau C-2.

3.2.4. L'USAGE LINGUISTIQUE DES ÉLÈVES DANS LEURS RELATIONS AVEC LES ÉLÈVES DE DIVERSES ETHNIES, SELON LES DIFFÉRENTS TYPES D'ÉCOLES

En examinant le tableau F-9, on remarque que les perceptions des intervenants scolaires en ce qui concerne les situations de communication entre les élèves de diverses ethnies se différencient significativement d'une catégorie d'écoles à l'autre au sujet du français et de l'anglais. Toutefois, les intervenants des trois types d'écoles s'accordent sur le degré d'utilisation des langues d'origine. Selon les intervenants, le français est presque toujours utilisé dans les écoles du premier type, comme l'illustre l'indice 2,5. Par contre, le français est plus ou moins "souvent" utilisé dans les écoles des catégories 2 et 3, qui atteignent respectivement 1,9 et 1,6 sur l'échelle. Dans ces mêmes écoles, on constate que l'anglais est également plus utilisé, les indices atteignant respectivement 1,5 et 1,7.

Le tableau F-12 nous indique que, selon les intervenants, l'usage linguistique des élèves de minorités ethniques en communication avec une diversité d'ethnies en classe et en dehors de la classe se distingue par une augmentation sensible du degré d'utilisation de l'anglais en dehors de la classe dans les écoles de type 3. Le français est par contre moins utilisé hors classe dans ces mêmes écoles.

Ces résultats font ressortir que, comme pour les interactions entre élèves de la même ethnie, l'usage de l'anglais dans les relations entre élèves de diverses ethnies est d'autant plus important que l'anglais est plus utilisé dans l'environnement de la communauté desservie par l'école.

TABLEAU F-12

Degrés d'utilisation des différentes langues par les élèves de minorités ethniques, entre les élèves de diverses ethnies, selon les intervenants

Situations et lieux d'interaction / Degrés d'utilisation des langues		En classe						Hors classe					
		Environnement français dominant		Environnement français et anglais		Environnement anglais dominant		Environnement français dominant		Environnement français et anglais		Environnement anglais dominant	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Français	Toujours	27	65,9	14	27,5	5	16,1	31	52,5	16	21,9	1	2,2
	Souvent	13	31,7	20	39,2	15	48,4	23	39,0	36	49,3	20	43,5
	Rarement	1	2,4	17	33,3	11	35,5	4	6,8	20	27,4	24	52,2
	Jamais	0	0	0	0	0	0	1	1,7	1	1,4	1	2,2
Anglais	Toujours	0	0	0	0	2	6,5	0	0	0	0	4	9,1
	Souvent	6	15,0	27	60,0	21	67,7	10	18,5	35	52,2	32	72,7
	Rarement	13	32,5	13	28,9	5	16,1	19	35,2	24	35,8	7	15,9
	Jamais	21	52,5	5	11,1	3	9,7	25	46,3	8	11,9	1	2,3
Autres	Toujours	3	7,9	2	5,1	0	0	3	5,6	0	0	0	0
	Souvent	3	7,9	10	25,6	9	31,0	6	11,1	13	22,0	12	30,7
	Rarement	8	21,1	13	33,3	10	34,5	19	35,2	25	42,4	18	46,2
	Jamais	24	63,2	14	35,9	10	34,5	26	48,2	21	35,6	9	23,1

Note: Le lecteur pourra établir une comparaison entre ce tableau et le tableau C-2.

3.2.5. L'USAGE LINGUISTIQUE DES ÉLÈVES DANS LEURS RELATIONS AVEC LES ÉLÈVES QUÉBÉCOIS DE VIEILLE SOUCHE, SELON LES DIFFÉRENTS TYPES D'ÉCOLES

Dans les interactions entre les élèves de minorités ethniques et les élèves québécois de vieille souche, les perceptions des intervenants varient significativement d'un type d'école à l'autre, comme l'indique le tableau F-9, tant pour l'usage du français que pour celui de l'anglais. Précisons qu'aucune question ne portait sur l'usage des langues d'origine dans cette situation d'interaction.

Comme nous pouvions nous y attendre, c'est dans les écoles du type 1 que le français est le plus utilisé, tel qu'illustré par l'indice 2,8. Dans les écoles de types 2 et 3, nous observons des indices respectifs de 2,5 et 2,0. Selon les intervenants, les élèves utilisent presque exclusivement le français dans les écoles desservant une communauté francophone et, dans une moindre mesure, dans les écoles desservant une communauté où le français est utilisé autant que l'anglais. Dans les écoles où l'usage de l'anglais est prépondérant (type 3), les intervenants jugent que les élèves utilisent "souvent" le français.

Par ailleurs, dans ces écoles de type 3 et, dans une moindre mesure, dans les écoles de type 2, l'anglais est plus souvent utilisé que dans les écoles de type 1, comme l'indiquent les indices respectifs (1,3; 0,9 et 0,2). L'usage de l'anglais est presque nul dans les écoles desservant une communauté à prédominance française.

Les résultats du tableau F-13 nous indiquent que le français est légèrement moins employé en dehors de la classe qu'en classe dans les trois types d'établissements. On observe toutefois un écart un peu plus grand dans les établissements de type 3. Même si l'anglais est plus utilisé en dehors de la classe dans

TABLEAU F-13

Degrés d'utilisation des différentes langues par les élèves de minorités ethniques avec les élèves québécois de vieille souche, selon les intervenants

Degrés d'utilisation des langues / Situations et lieux d'interaction		En classe						Hors classe					
		Environnement français dominant		Environnement français et anglais		Environnement anglais dominant		Environnement français dominant		Environnement français et anglais		Environnement anglais dominant	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Français	Toujours	39	92,7	30	58,8	9	29,0	55	87,3	39	50,0	8	17,8
	Souvent	2	4,8	21	41,2	19	61,3	5	7,9	34	43,6	29	64,4
	Rarement	0	0	0	0	3	9,7	1	1,6	4	5,1	7	15,6
	Jamais	1	2,4	0	0	0	0	2	3,2	1	1,3	1	2,2
Anglais	Toujours	0	0	2	4,4	0	0	0	0	1	1,4	0	0
	Souvent	1	2,4	7	15,6	14	45,2	0	0	14	20,0	20	47,6
	Rarement	5	11,9	24	53,3	12	38,7	18	31,0	32	45,7	17	40,5
	Jamais	36	85,7	12	26,7	5	16,1	40	69,0	23	32,9	5	11,9

Note: Le lecteur pourra établir une comparaison entre ce tableau et le tableau C-2.

les écoles de type 3, l'augmentation de l'usage de l'anglais dans ce contexte est plus marquée dans les écoles de type 1[4]. Ceci pourrait s'expliquer par le fait qu'il s'agit exclusivement d'écoles primaires et que, dans ces écoles, les normes favorisant le français en classe sont plus nombreuses et plus explicites, selon les résultats de la recherche principale.

En résumé, nous constatons que, dans les relations entre les élèves de minorités ethniques et les élèves québécois de vieille souche, le français est utilisé significativement plus dans les écoles desservant une communauté où le français domine et où le français et l'anglais sont utilisés de façon équivalente. Dans les écoles établies dans les communautés où l'anglais est dominant, le français est moins utilisé. Parallèlement, nous observons la tendance inverse pour ce qui concerne l'usage de l'anglais, soit une plus grande utilisation dans les écoles de types 3 et 2 que dans les écoles de type 1.

3.2.6. LES PERCEPTIONS DES INTERVENANTS SCOLAIRES AU SUJET DES LANGUES QU'ILS UTILISENT DANS LEURS RELATIONS AVEC LES ÉLÈVES DE MINORITÉS ETHNIQUES

Les résultats concernant l'usage linguistique des intervenants dans leurs relations avec les élèves de minorités ethniques, présentés aux tableaux F-14,

---

4. Elle se traduit par une augmentation de la proportion de ceux qui affirment que l'anglais est utilisé rarement et une diminution de la proportion de ceux qui affirment qu'il n'est jamais utilisé.

F-15 et F-16, font ressortir l'usage exclusif du français par toujours au moins 73,9 % des répondants, quels que soient la situation professionnelle (formelle ou informelle) ou le type d'écoles. C'est en classe (tableau F-15) et lors de relations en situation professionnelle informelle (tableau F-16) que la proportion des répondants employant toujours le français est la plus forte. Toujours plus de trois répondants sur quatre s'expriment dans ce sens. En classe, plus de quatre enseignants sur cinq affirment employer toujours le français. Par ailleurs, aucune différence significative au sujet de ces deux situations professionnelles présentées dans les tableaux F-15 et F-16, n'a été observée entre les différents types d'écoles.

Malgré un usage du français presque exclusif ou très fréquent, les réponses des intervenants (enseignants et non-enseignants) au sujet de leurs relations avec les élèves de minorités ethniques dans les situations formelles de communication font apparaître des différences significatives entre les différents types d'écoles. Comme on pouvait s'y attendre, le français est employé moins fréquemment dans les écoles de types 3 et 2 que dans celles de type 1 où presque neuf intervenants sur 10 affirment n'utiliser que le français.

En somme, les intervenants scolaires privilégient nettement le français lorsqu'ils communiquent de façon formelle ou informelle avec les élèves de minorités ethniques, quel que soit le type d'écoles. C'est cependant dans les écoles de type 1 que l'usage du français est le plus fréquent; les intervenants l'utilisent presque exclusivement.

TABLEAU F-14

Perceptions des intervenants au sujet de leur usage linguistique dans leurs relations formelles avec les élèves de minorités ethniques

Situations de communication / Degrés d'utilisation du français	Relations formelles avec les élèves de minorités ethniques							
	Environnement français dominant		Environnement français et anglais		Environnement anglais dominant		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Toujours le français	58	89,2	64	76,2	34	73,9	156	80,0
Souvent le français, quelquefois l'anglais	7	10,8	12	14,3	12	26,1	31	15,9
Le français et l'anglais également	0	0	3	3,6	0	0	3	1,5
Souvent l'anglais et quelquefois le français	0	0	5	6,0	0	0	5	2,6
Toujours l'anglais	0	0	0	0	0	0	0	0
Une autre langue	0	0	0	0	0	0	0	0
Total	**65**	**100**	**84**	**100**	**46**	**100**	**195**	**100**

Note: Le lecteur pourra établir une comparaison entre ce tableau et le tableau III.3.

TABLEAU F-15

Perceptions des enseignants au sujet de leur usage linguistique dans leurs relations formelles avec les élèves de minorités ethniques

Situations de communication / Degrés d'utilisation du français	Relations formelles avec les élèves de minorités ethniques, en classe							
	Environnement français dominant		Environnement français et anglais		Environnement anglais dominant		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Toujours le français	46	97,9	45	83,3	28	90,3	119	90,2
Souvent le français, quelquefois l'anglais	1	2,1	4	7,4	3	9,7	8	6,1
Le français et l'anglais également	0	0	3	5,6	0	0	3	2,3
Souvent l'anglais et quelquefois le français	0	0	2	3,7	0	0	2	1,5
Toujours l'anglais	0	0	0	0	0	0	0	0
Une autre langue	0	0	0	0	0	0	0	0
Total	**47**	**100**	**54**	**100**	**31**	**100**	**132**	**100**

Note: Le lecteur pourra établir une comparaison entre ce tableau et le tableau III.3.

TABLEAU F-16

Perceptions des intervenants au sujet de leur usage linguistique dans leurs relations informelles avec les élèves de minorités ethniques

Situations de communication / Degrés d'utilisation du français	Relations informelles avec les élèves de minorités ethniques							
	Environnement français dominant		Environnement français et anglais		Environnement anglais dominant		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Toujours le français	58	89,2	65	77,4	41	89,1	164	84,1
Souvent le français, quelquefois l'anglais	6	9,2	14	16,7	5	10,9	25	12,8
Le français et l'anglais également	0	0	4	4,7	0	0	4	2,1
Souvent l'anglais et quelquefois le français	1	1,5	0	0	0	0	1	0,5
Toujours l'anglais	0	0	1	1,2	0	0	1	0,5
Une autre langue	0	0	0	0	0	0	0	0
Total	**65**	**100**	**84**	**100**	**46**	**100**	**195**	**100**

Note: Le lecteur pourra établir une comparaison entre ce tableau et le tableau III.3.

SYNTHÈSE ET CONCLUSION

L'ensemble des résultats au sujet de la perception des intervenants scolaires quant aux usages linguistiques des élèves de minorités ethniques nous révèlent des différences sensibles selon le type d'environnement linguistique de la communauté desservie par l'école.

Pour ce qui concerne l'usage linguistique de ces élèves dans les écoles desservant un environnement communautaire où le français domine, les intervenants estiment que le français occupe une place prépondérante dans toutes les situations d'interaction. De plus, dans ces écoles, les élèves de minorités ethniques continuent d'utiliser leur langue d'origine selon une fréquence plus élevée que l'anglais. Il semble que ce type de milieu soit particulièrement propice au développement linguistique des élèves de minorités ethniques puisque le français a toutes les chances de s'épanouir et que les langues d'origine continuent d'être utilisées. Comme nous l'avons souligné dans le rapport principal, le développement linguistique des élèves de minorités ethniques doit répondre à ces deux besoins linguistiques, étant donné que l'école a pour objectif l'intégration harmonieuse de sa clientèle pluriethnique. Les langues d'origine n'étant pas une menace pour le français, le milieu est probablement plus tolérant face à leur usage. Ceci pourrait être accentué par le fait que, dans les écoles du primaire, qui seules sont représentées dans cette catégorie d'écoles, les normes sont plus explicites et plus nombreuses en faveur du français, selon les résultats présentés dans le rapport principal.

La situation des écoles établies dans un environnement où le français et l'anglais sont utilisés de façon presque équivalente est sensiblement différente. En effet, malgré la dominance relative du français dans la majorité des situations d'interaction, les langues d'origine sont plus fréquemment utilisées que

le français et l'anglais quand les élèves de minorités ethniques interagissent avec leurs pairs de la même ethnie. De plus, nous constatons que, dans la plupart des situations d'interaction, l'anglais ainsi que les langues d'origine, mais dans une moindre mesure, sont plus employés dans ces écoles que dans les établissements de la catégorie précédente.

Dans les écoles desservant un environnement communautaire principalement anglophone, l'occurrence de l'anglais augmente très sensiblement et cela, pour l'ensemble des situations d'interaction, sauf dans les relations avec le personnel. L'anglais est même plus fréquent que le français lorsque les élèves de minorités ethniques communiquent avec leurs pairs de la même ethnie ainsi qu'avec des élèves d'autres minorités ethniques. Dans les deux autres situations d'interaction, soit avec le personnel et avec les élèves québécois de vieille souche, le français domine nettement. Les langues d'origine sont toujours utilisées moins fréquemment que le français et l'anglais. La présence accrue de l'anglais semble créer un environnement moins propice à l'expression des langues d'origine, peut-être parce que, traditionnellement, les minorités ethniques ont tendance à valoriser et à adopter l'anglais dans leurs communications avec les autres.

Ces quelques résultats tendent donc à démontrer que les comportements linguistiques des élèves à l'école sont reliés aux usages linguistiques prévalant dans la communauté. Plus le français est utilisé dans la communauté, plus son usage est répandu à l'école. Inversement, plus l'anglais est employé dans la communauté, plus la probabilité de son utilisation à l'école augmente. En plus d'une diminution de l'usage du français, dans un environnement où l'anglais domine, les langues d'origine semblent également moins employées par les élèves. Quand l'environnement communautaire est très anglophone, la langue commune

de communication d'une bonne proportion des élèves semble devenir l'anglais et cela, au détriment du français et des langues d'origine. La plus forte utilisation de l'anglais en dehors de la classe confirme cette tendance.

Les écoles établies dans un milieu où le français et l'anglais sont presque également employés semblent les plus propices à l'usage des langues d'origine. La pression exercée en vue de l'utilisation du français ou de l'anglais comme langue de communication commune entre les élèves est probablement moins forte dans ces établissements.

Par ailleurs, les résultats concernant les perceptions des élèves du secondaire quant à leur usage linguistique ne révèlent pas de différences significatives selon les types d'établissements. On remarque toutefois que, pour l'ensemble des situations, le français est plus utilisé dans les écoles de type 2 que dans les écoles de type 3, où l'anglais est plus présent. De façon générale, les perceptions des élèves de minorités ethniques et celles des élèves québécois de vieille souche sont concordantes.

Enfin, l'examen des perceptions des intervenants scolaires au sujet de leur propre usage linguistique avec les élèves de minorités ethniques fait ressortir l'utilisation très forte du français dans tous les types d'écoles. Pour les situations professionnelles formelles, on note cependant une différence significative en faveur des écoles de type 1 où le français est utilisé presque exclusivement.

Notre étude fait ressortir clairement que, selon l'ensemble des perceptions des intervenants, les usages linguistiques des partenaires au sein des écoles pluriethniques sont influencés par ceux de la communauté environnante. Tout se passe comme si le fait

qu'une école dont la langue d'enseignement est le français soit située dans un environnement linguistique où l'anglais occupe une place importante avait pour effet d'affaiblir les normes d'utilisation du français à l'école et cela, même dans les situations professionnelles formelles sur lesquelles l'intervenant peut légitimement exercer un contrôle.

ANNEXE G

QUESTIONNAIRE SUR L'ENVIRONNEMENT LINGUISTIQUE DE L'ÉCOLE

NOM DE L'ÉCOLE .....

LIEUX OÙ LES RENSEIGNEMENTS ONT ÉTÉ RECUEILLIS:

☐ C.L.S.C. ☐ PARC ☐ ARÉNA ☐ PARC-TERRAIN DE JEU

☐ RESTAURANT ☐ COMMERCE ☐ CENTRE COMMERCIAL ☐ LA RUE

☐ BIBLIOTHÈQUE ☐ HÔPITAL ☐ AUTRE

INTRODUCTION

Dans le cadre d'une recherche du Conseil de la langue française sur la situation du français dans les écoles pluriethniques de Montréal, nous cherchons à identifier la ou les langue(s) avec lesquelles les élèves de ce quartier sont le plus en contact.

Pour cela, nous vous demandons de répondre à ces quatre questions:

Autant que possible, faites une estimation du pourcentage d'utilisation de l'anglais, du français et des autres langues.	ANGLAIS	FRANÇAIS	ANGLAIS/FRANÇAIS ÉGALEMENT	AUTRE LANGUE
1. Dans votre quartier, quelle est, selon vous, la langue la plus utilisée?	☐	☐	☐	☐
2. Quelle langue entendez-vous le plus souvent lorsque les clients (ou usagers) parlent entre eux?	☐	☐	☐	☐
3. Lorsque les clients (ou usagers) s'adressent à vous, quelle langue utilisent-ils le plus souvent?	☐	☐	☐	☐

4. Savez-vous quels sont les groupes ethniques (nationalités ou minorités) qui vivent dans ce quartier?

_____

_____

ANNEXE H

QUESTIONNAIRE ADRESSÉ À LA DIRECTION DE L'ÉCOLE

NOM DE L'ÉCOLE .....

INTRODUCTION

Dans le cadre d'une recherche du Conseil de la langue française sur la situation du français dans les écoles pluriethniques de Montréal, nous cherchons à identifier la ou les langue(s) avec lesquelles les élèves de ce quartier sont le plus en contact.

	ANGLAIS	FRANÇAIS	ANGLAIS/FRANÇAIS ÉGALEMENT	AUTRE LANGUE
1. **Dans le quartier desservi par l'école, quelle est la langue la plus utilisée?** (estimation en pourcentage)	☐	☐	☐	☐

2. **Savez-vous quels sont les groupes ethniques (nationalités ou minorités) qui vivent dans ce quartier?**

_____

_____

3. Quel est le territoire desservi par votre école?

_____

4. Pour faciliter la collecte d'informations, pouvez-vous m'indiquer quelques services publics situés à proximité de l'école?

_____
_____
_____

5. Votre école a-t-elle un projet éducatif spécifique? Si oui, sur quoi est-il centré? Y a-t-il un document écrit disponible?

_____
_____
_____
_____

ANNEXE I

QUESTIONNAIRE ENSEIGNANTS(ES)

Introduction

Nous avons besoin de votre coopération pour compléter une étude dans le domaine de l'éducation interculturelle. Vos opinions sont très importantes pour nos recherches.

Ceci n'est pas un test; il n'y a donc pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Vos réponses seront traitées de façon absolument anonyme. N'hésitez pas à poser des questions si vous ne comprenez pas quelque chose.

Merci pour votre collaboration.

LE CRI
Université de Sherbrooke

NOM DE L'ÉCOLE: _____

NOM: _____

1. ÂGE:
   - Moins de 25 ans ☐
   - 25 - 30 ans ☐
   - 31 - 39 ans ☐
   - 40 - 49 ans ☐
   - 50 ans et plus ☐

2. SEXE: M ☐ F ☐

3. LIEU DE NAISSANCE: _____

Si vous êtes né(e) au Canada, passez à la question 6.

4. Si vous êtes né(e) hors du Canada, depuis combien de temps habitez-vous au Canada?

   Année ☐ Mois ☐

5. Dans quel pays êtes-vous né(e)? _____

   À part le Canada, ce pays a-t-il été votre principal pays de résidence?

   Oui ☐ Non ☐ Lequel? _____

6. Combien de langues avez-vous apprises à la maison, à l'école ou ailleurs?

   a) Quelle est votre première langue apprise? Nommez-la.

   _____

   - La parlez-vous encore? Oui ☐ Non ☐
   - La comprenez-vous encore? Oui ☐ Non ☐

   b) Quelle est votre deuxième langue apprise? Nommez-la.

   _____

   - À partir de quel âge? _____
   - La parlez-vous encore? Oui ☐ Non ☐
   - La comprenez-vous encore? Oui ☐ Non ☐

   c) Quelle est votre troisième langue apprise? Nommez-la.

   _____

   - La parlez-vous encore? Oui ☐ Non ☐
   - La comprenez-vous encore? Oui ☐ Non ☐

d) Connaissez-vous d'autres langues? Oui Non

- Si oui, nommez-les. _____

_____

7. Y a-t-il d'autres langues que vous comprenez mais que vous ne pouvez pas parler?

Non
Oui Lesquelles? _____

_____

_____

8. Depuis combien d'années travaillez-vous dans le domaine de l'éducation en général?

_____

9. Depuis combien d'années travaillez-vous dans cette école?

_____

10. Quelle est votre fonction à l'école actuellement? (Si enseignant(e), précisez la ou les discipline(s) enseignée(s).)

_____

_____

11. Depuis combien d'années exercez-vous cette fonction? _____

12. Depuis combien d'années travaillez-vous dans une école pluriethnique? _____

13. Qu'est-ce qui vous a incité(e) à travailler dans une école pluriethnique?

Pas eu le choix: J'étais dans cette école avant qu'elle ne devienne pluriethnique. ☐
Déplacement de main-d'oeuvre ☐
Seul emploi disponible ☐
Autres raisons _____

_____

_____

Par choix: Par goût de travailler avec une clientèle pluriethnique ☐
Possibilité de formation ☐
Défi nouveau ☐
Autres raisons _____

_____

_____

14. Si vous en aviez la possibilité, aimeriez-vous mieux travailler dans une école monoethnique?

Oui ☐ Non ☐

Pour quelles raisons? _____

_____

_____

15. Dans vos communications formelles en classe avec l'ensemble de vos élèves (ex.: cours magistraux, consignes, etc.), utilisez-vous:

- toujours le français ☐
- souvent le français et quelquefois l'anglais ☐
- le français et l'anglais également ☐
- souvent l'anglais et quelquefois le français ☐
- toujours l'anglais ☐
- une autre langue ☐ Laquelle? _____

16. En classe, lorsque vous parlez avec un élève de minorité ethnique, utilisez-vous:

- toujours le français ☐
- souvent le français et quelquefois l'anglais ☐
- le français et l'anglais également ☐
- souvent l'anglais et quelquefois le français ☐
- toujours l'anglais ☐
- une autre langue ☐ Laquelle? _____

17. En dehors de la classe, dans vos communications avec des élèves de minorités ethniques, vous utilisez:

- toujours le français ☐
- souvent le français et quelquefois l'anglais ☐
- le français et l'anglais également ☐
- souvent l'anglais et quelquefois le français ☐
- toujours l'anglais ☐
- une autre langue ☐ Laquelle? _____

18. En classe, quand les individus et groupes suivants communiquent:

a) ils utilisent le français:

	Toujours	Souvent	Rarement	Jamais	Ne sais pas
1. les élèves de minorités ethniques avec vous	☐	☐	☐	☐	☐
2. les élèves d'une même minorité ethnique entre eux	☐	☐	☐	☐	☐
3. les élèves d'une minorité ethnique avec les élèves d'autres minorités ethniques	☐	☐	☐	☐	☐
4. les élèves de minorités ethniques avec les élèves québécois de vieille souche	☐	☐	☐	☐	☐

b) ils utilisent l'anglais:

	Toujours	Souvent	Rarement	Jamais	Ne sais pas
1. les élèves de minorités ethniques avec vous	☐	☐	☐	☐	☐
2. les élèves d'une même minorité ethnique entre eux	☐	☐	☐	☐	☐
3. les élèves d'une minorité ethnique avec les élèves d'autres minorités ethniques	☐	☐	☐	☐	☐
4. les élèves de minorités ethniques avec les élèves québécois de vieille souche	☐	☐	☐	☐	☐

c) ils utilisent leur langue d'origine ou une autre langue:

	Toujours	Souvent	Rarement	Jamais	Ne sais pas
1. les élèves de minorités ethniques avec vous	☐	☐	☐	☐	☐
2. les élèves d'une même minorité ethnique entre eux	☐	☐	☐	☐	☐
3. les élèves d'une minorité ethnique avec les élèves d'autres minorités ethniques	☐	☐	☐	☐	☐

19. En dehors de la classe, mais à l'intérieur de l'école (cafétéria, corridors, cour, etc.), quand les personnes suivantes communiquent:

a) elles utilisent le français:

	Toujours	Souvent	Rarement	Jamais	Ne sais pas
1. les élèves de minorités ethniques avec le personnel de l'école	☐	☐	☐	☐	☐
2. les élèves d'une même minorité ethnique entre eux	☐	☐	☐	☐	☐
3. les élèves d'une minorité ethnique avec les élèves d'autres minorités ethniques	☐	☐	☐	☐	☐
4. les élèves de minorités ethniques avec les élèves québécois de vieille souche	☐	☐	☐	☐	☐

b) elles utilisent l'anglais:

	Toujours	Souvent	Rarement	Jamais	Ne sais pas
1. les élèves de minorités ethniques avec le personnel de l'école	☐	☐	☐	☐	☐
2. les élèves d'une même minorité ethnique entre eux	☐	☐	☐	☐	☐
3. les élèves d'une minorité ethnique avec les élèves d'autres minorités ethniques	☐	☐	☐	☐	☐
4. les élèves de minorités ethniques avec les élèves québécois de vieille souche	☐	☐	☐	☐	☐

c) <u>elles utilisent leur langue d'origine ou une autre langue</u>:

	Toujours	Souvent	Rarement	Jamais	Ne sais pas
1. les élèves de minorités ethniques avec le personnel de l'école	☐	☐	☐	☐	☐
2. les élèves d'une même minorité ethnique entre eux	☐	☐	☐	☐	☐
3. les élèves d'une minorité ethnique avec les élèves d'autres minorités ethniques	☐	☐	☐	☐	☐

20. Dans quelle mesure les classes de l'accueil ont-elles préparé les enfants de minorités ethniques au cours régulier? (Répondez seulement pour les ethnies représentées dans vos classes.)

	Cambodgiens	Hispanophones	Grecs	Haïtiens	Italiens	Vietnamiens	Q.V.S.*
- Très bonne préparation	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
- Bonne préparation	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
- Préparation faible	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
- Préparation très faible	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
- Ne peux me prononcer	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

* Q.V.S.: Québécois de vieille souche.

21. Dans quelle mesure les cours réguliers de français sont-ils suffisants pour permettre l'apprentissage d'un français correct? (Répondez seulement pour les ethnies représentées dans vos classes.)

	Cambod-giens	Hispano-phones	Grecs	Haï-tiens	Ita-liens	Vietna-miens	Q.V.S.*
- Très suffi-sants	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
- Suffisants	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
- Pas suffi-sants	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
- Pas suffi-sants du tout	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
- Ne peux me prononcer	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

* Q.V.S.: Québécois de vieille souche.

22. Vos élèves de minorités ethniques comprennent-ils facilement vos consignes en français? (Répondez seulement pour les ethnies représentées dans vos classes.)

	Cambod-giens	Hispano-phones	Grecs	Haï-tiens	Ita-liens	Q.V.S.*	Vietna-miens
- Très faci-lement	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
- Facilement	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
- Difficile-ment	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
- Très diffi-cilement	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
- Ne peux me prononcer	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

* Q.V.S.: Québécois de vieille souche.

23. Vos élèves de minorités ethniques s'expriment-ils facilement en français dans vos cours? (Répondez seulement pour les ethnies représentées dans vos classes.)

	Cambodgiens	Hispanophones	Grecs	Haïtiens	Italiens	Q.S.V.*	Vietnamiens
- Très facilement	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
- Facilement	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
- Difficilement	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
- Très difficilement	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
- Ne peux me prononcer	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

* Q.V.S.: Québécois de vieille souche.

24. Votre école offre-t-elle des cours de langues aux parents d'élèves de minorités ethniques?

	Oui	Non	Ne sais pas
- Cours de français	☐	☐	☐
- Cours de langue d'origine	☐	☐	☐
- Autres (précisez)	☐	☐	☐

_____

25. Votre école offre-t-elle des cours de langues aux élèves de minorités ethniques?

	Oui	Non	Ne sais pas
- Cours de rattrapage en français	☐	☐	☐
- Cours de langue d'origine	☐	☐	☐
- Autres (précisez)	☐	☐	☐

_____

26. Quand ils ont le choix, jusqu'à quel point les élèves ont-ils tendance à se regrouper par appartenance ethnique (cela comprend autant les élèves de minorités ethniques que les élèves québécois de vieille souche)?

	Toujours	Souvent	Rarement	Jamais	Ne sais pas
- En classe (s'asseoir à côté ou travail d'équipe)	☐	☐	☐	☐	☐
- Dans la cour, les corridors, etc.	☐	☐	☐	☐	☐
- Dans les activités sportives	☐	☐	☐	☐	☐
- Dans les clubs et comités	☐	☐	☐	☐	☐

ENTREVUE ENSEIGNANTS(ES)

Introduction

Je m'appelle...

Je travaille pour le Collectif de recherches interculturelles de l'Université de Sherbrooke. Notre organisme effectue des études dans le domaine de l'éducation interculturelle.

Actuellement, nous faisons une recherche sur l'utilisation des langues dans les écoles fréquentées par des enfants de minorités ethniques à Montréal.

J'aimerais vous poser quelques questions et avoir votre opinion sur un certain nombre de sujets qui nous préoccupent. Vos réponses sont très précieuses pour les fins de notre recherche.

J'aimerais que vous m'autorisiez à enregistrer notre entretien parce qu'en prenant des notes, on aurait peur de déformer votre pensée. Votre nom ne sera jamais mentionné dans la diffusion des résultats, vous pourrez donc parler librement.

Avez-vous des questions à me poser? Sinon, on peut commencer. N'hésitez pas à m'interrompre s'il y a quelque chose que vous ne comprenez pas.

NOM DU RÉPONDANT: _____

DESCRIPTION DE L'ÉCOLE

1. Vous intervenez auprès d'élèves de plusieurs ethnies; pourriez-vous identifier les groupes les plus représentés dans votre école?

2. Quelles ont été les activités de perfectionnement mises sur pied à l'intention des intervenants scolaires pour répondre aux besoins de la clientèle pluriethnique?

   - pour favoriser le développement de la langue française;
   - des activités de perfectionnement par l'école;
   - cours spéciaux;
   - ateliers, congrès;
   - lecture spéciale;
   - autres.

3. Au sujet de l'intégration des enfants à l'école, que diriez-vous de la collaboration entre les intervenants?

   - coopération;
   - fonctionnent-ils de façon isolée?

4. Que diriez-vous du degré de mobilité du personnel dans votre école (personnel stable ou changeant souvent)?

   - En moyenne, combien d'années le personnel reste-t-il dans cette école?

   - Cela influence-t-il de façon significative la vie de l'école?

     - enseignement;
     - perfectionnement des intervenants;
     - développement du français.

5. Quelle influence les conditions de travail ont-elles sur l'implication des professeurs dans des projets spéciaux ou mesures favorisant l'intégration des élèves de minorités ethniques?

   - le décret démobilise-t-il le personnel?
   - la loi concernant la restructuration?
   - les nouveaux programmes?

INTERACTIONS

6. Comment décrivez-vous les relations entre les différents groupes ethniques?

   a) Dans l'école en général?

   b) Dans votre classe?

   c) Quelles influences le facteur linguistique a-t-il sur ces communications?

      - formation de sous-groupes?
      - mélange de groupes linguistiques?

   d) Selon vous, quelle perception les élèves de minorités ethniques ont-ils des élèves francophones québécois de vieille souche?

   e) Selon vous, quelle perception les élèves québécois de vieille souche ont-ils des élèves de minorités ethniques?

      - présence de stéréotypes;
      - attitudes discriminatoires;
      - image positive ou négative.

   f) Les élèves <u>québécois de vieille souche</u> se mêlent-ils aux élèves de minorités ethniques? Expliquez.

   g) Les élèves de <u>minorités ethniques</u> se mêlent-ils aux francophones québécois de vieille souche? Expliquez.

7. a) Quelles mesures l'école a-t-elle prises pour favoriser la communication entre les élèves de différents groupes ethniques entre eux en excluant les élèves québécois de vieille souche?

   b) Quelles mesures l'école a-t-elle prises pour favoriser la communication entre les élèves de différents groupes ethniques et les élèves québécois de vieille souche?

   c) Ces mesures ont-elles eu un effet ou un impact sur leurs perceptions mutuelles?

   d) L'école a-t-elle pris des moyens pour favoriser le français dans cette communication?

   e) Vous, personnellement, avez-vous développé des moyens pour favoriser la communication entre les élèves de différents groupes ethniques entre eux en excluant les Québécois de vieille souche?
      1. entre les élèves de différents groupes ethniques et les élèves québécois de vieille souche?
      2. pour favoriser le français dans cette communication?

8. Comment les relations se déroulent-elles entre les parents et l'école en général?

   a) Entre les parents de minorités ethniques et l'école?

   b) Avez-vous déjà assisté à des rencontres de parents où de nombreux parents de minorités ethniques étaient présents?

   c) Quelle influence les parents de minorités ethniques ont-ils sur l'apprentissage et le développement de la langue française chez leurs enfants?

- Aident-ils leurs enfants?
- Sont-ils d'accord avec les mesures prises par l'école?

d) Quand vous êtes en contact avec des parents de minorités ethniques qui ne parlent pas français, que faites-vous?

INTERVENTIONS DÉLIBÉRÉES

9. Y a-t-il des personnes de groupes ethniques minoritaires travaillant dans cette école?

SI OUI:

a) Ce personnel appartient à quels groupes?
b) Quelle fonction occupe chacune de ces personnes?

SI NON:

a) Pourquoi?
b) Selon vous, devrait-il y avoir du personnel appartenant aux minorités ethniques?

10. Votre école a-t-elle des besoins spécifiques à cause de sa clientèle pluriethnique?

SI NON, pourquoi?

SI OUI:

a) Lesquels?
b) Comment?

1. Pouvez-vous identifier des adaptations quant au fonctionnement de l'école?

- de la composition du personnel;
- du calendrier scolaire;
- sur le plan religieux;
- dans les services professionnels;
- dans la politique de l'école;
- autres (spécifiez).

2. Pouvez-vous identifier des adaptations quant à votre intervention personnelle en classe?
   - dans les méthodes d'enseignement;
   - dans le matériel;
   - dans l'évaluation des élèves;
   - dans les relations que vous avez avec les élèves;
   - dans votre façon de faire la discipline.

c) Avez-vous l'impression que ces adaptations ont un effet sur les élèves?

<u>SI OUI</u>, lequel?

<u>SI NON</u>, pourquoi?

d) Combien ces mesures ont-elles aidé au développement de la langue française?

1. Est-ce que cela permet aux élèves de mieux apprendre le français?

2. Est-ce que cela fait que le français est plus parlé à l'école?

11. Quelles adaptations votre école a-t-elle introduites pour faciliter l'apprentissage du français?

a) L'école a-t-elle apporté des adaptations au niveau des programmes de français? Si oui, lesquelles?

b) L'école a-t-elle apporté des adaptations au niveau du matériel destiné à l'enseignement du français? Si oui, lesquelles?

c) L'école a-t-elle apporté des adaptations au niveau du matériel destiné à l'enseignement du français? Si oui, lesquelles?

12. Quels services votre école offre-t-elle aux élèves de minorités ethniques qui ont des difficultés dans l'apprentissage du français?
    - cours de rattrapage;
    - cours du samedi;
    - devoir assisté;
    - soutien donné par des élèves francophones;
    - autres (spécifiez).

    a) Ces services répondent-ils aux besoins de ces élèves?

    b) Avez-vous d'autres services à proposer? Si oui, lesquels?

    c) Comment les élèves francophones influencent-ils le développement du français dans l'école?

13. Quelles sont les difficultés que vous rencontrez dans l'enseignement à une clientèle pluriethnique:
    - en ce qui concerne le matériel d'enseignement?
    - en ce qui concerne les activités pédagogiques?
    - en ce qui concerne les méthodes d'évaluation?
    - en ce qui concerne la discipline?

    Quelles sont, selon vous, les causes de ces difficultés?

ORIENTATIONS NORMATIVES

14. Dans votre école, y a-t-il des règlements ou des normes explicites quant à l'utilisation des langues à l'école?
    - obligation d'utiliser une langue déterminée;
    - possibilité d'utiliser une ou plusieurs langues (anglais, langue d'origine, ...);
    - pressions implicites de la part du milieu;
    - directives pédagogiques;
    - autres.

a) Pourquoi?

b) Êtes-vous d'accord avec cette façon de faire?
- existence de ces règlements ou normes;
- non-existence.

c) Votre école a-t-elle voté une politique concernant la question linguistique?

15. Y a-t-il des règlements ou normes concernant l'emploi des langues dans votre classe?

<u>SI NON</u>, pourquoi?

<u>SI OUI</u>,

a) Lesquels?
- obligation d'utiliser une langue déterminée;
- possibilité d'utiliser une ou plusieurs langues (anglais, langue d'origine, ...);
- autres.

b) Dans quelles situations s'appliquent-ils?

c) Pourquoi les avez-vous introduits?

d) Avec quel succès?

e) Comment les élèves réagissent-ils à cela?

16. À votre école, avez-vous trouvé des moyens pour encourager les élèves de minorités ethniques à apprendre ou améliorer leur français:

a) dans vos cours: communication orale;
communication écrite.

<u>SI OUI</u>, décrivez-les.

<u>SI NON</u>, pourquoi?

b) en dehors de vos cours: communication orale;
communication écrite.

SI OUI, décrivez-les.
SI NON, pourquoi?

c) dans les loisirs?

SI OUI, décrivez-les.
SI NON, pourquoi?

d) dans d'autres situations?

SI OUI, décrivez-les.
SI NON, pourquoi?

17. Que pensez-vous des efforts que font les élèves de minorités ethniques pour apprendre ou se perfectionner en français?
    - en ce qui concerne le temps consacré à l'apprentissage du français;
    - en ce qui concerne les moyens utilisés à cette fin.

    a) D'après vous, quelles sont les principales motivations de ces élèves à apprendre et à se perfectionner en français?

    b) Diriez-vous que certaines ethnies ont plus de facilité à apprendre le français?

    c) Expliquez votre réponse.

18. Que pensez-vous des efforts que font les élèves de minorités ethniques pour apprendre ou se perfectionner en anglais?
    - en ce qui concerne le temps consacré à l'apprentissage de l'anglais;
    - en ce qui concerne les moyens utilisés à cette fin.

a) D'après vous, quelles sont les principales motivations de ces élèves à apprendre et à se perfectionner en anglais?

b) Diriez-vous que certaines ethnies ont plus de facilité à apprendre l'anglais?

c) Expliquez votre réponse.

19. Y a-t-il, chez les élèves de minorités ethniques, une volonté de conserver leur langue et leur culture d'origine?

<u>SI NON</u>, pourquoi, d'après vous?

<u>SI OUI</u>,

1. À quoi le voyez-vous?
2. Quel impact cela peut-il avoir sur le développement du français?
3. Pourquoi?

20. Selon vous, l'école doit-elle aider les élèves de minorités ethniques à conserver leur langue?

<u>SI OUI</u>,

1. Pourquoi?
2. Par quels moyens?

<u>SI NON</u>, pourquoi?

<u>POSITION FACE AU CHANGEMENT</u>

21. Souhaitez-vous certains changements dans votre école pour s'adapter à la clientèle pluriethnique?

<u>SI NON</u>, pourquoi?

<u>SI OUI</u>, lesquels?

- en ce qui concerne les services aux élèves;
- en ce qui concerne la composition du personnel;
- en ce qui concerne les programmes;
- en ce qui concerne les méthodes d'enseignement;
- en ce qui concerne le matériel d'enseignement.

22. Y a-t-il des changements que vous souhaitez sur le plan des relations entre les différentes personnes impliquées dans l'école?
    - entre les intervenants et les élèves de minorités ethniques;
    - entre les intervenants et les parents;
    - entre l'école et les élèves de minorités ethniques;
    - entre l'école et les parents de minorités ethniques;
    - entre les élèves québécois de vieille souche et les élèves de minorités ethniques.

SUGGESTIONS

23. Pour terminer, nous aimerions savoir si vous avez des suggestions concrètes à faire que l'on pourrait utiliser pour le développement de la langue française parmi la clientèle pluriethnique?
    - pour permettre aux élèves de mieux apprendre le français;
    - pour que le français soit plus parlé;
    - attitudes positives face au français et au fait français.

24. Avez-vous autre chose à ajouter sur la question linguistique dans votre école?

QUESTIONNAIRE ÉCRIT

ÉLÈVES DE MINORITÉS ETHNIQUES

Introduction

Nous avons besoin de ta coopération pour compléter une étude dans le domaine de l'éducation interculturelle. Tes opinions sont très importantes pour nos recherches.

Ceci n'est pas un test; il n'y a donc pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Tes réponses seront traitées de façon absolument anonyme. N'hésite pas à poser des questions si tu ne comprends pas quelque chose.

Merci pour ta collaboration.

LE CRI
Université de Sherbrooke

D'abord, voici quelques questions te concernant:

NOM DE L'ÉCOLE: _____

1. NOM: _____

2. NIVEAU SCOLAIRE: secondaire 4 ☐
   secondaire 5 ☐

3. ÂGE: _____ ans

4. SEXE: M ☐ F ☐

5. DANS QUEL PAYS ES-TU NÉ(E)? _____

SI TU ES NÉ(E) AU QUÉBEC, PASSE À LA QUESTION 8.

6. Si tu es né(e) hors du Québec, depuis combien d'années résides-tu au Québec?

Années ☐ Mois ☐

7. Quel a été le dernier pays (ou province) où tu as vécu avant de venir au Québec (résidence permanente)?

_____

8. Après tes études, as-tu l'intention:

a) de rester au Québec de façon permanente? ☐

b) d'aller vivre dans une autre province au Canada? ☐

c) de retourner dans ton pays d'origine? ☐

d) d'aller vivre dans un autre pays que le Canada? ☐

Sais-tu déjà lequel? _____

9. Habites-tu avec tes parents naturels (biologiques)?

NON,
j'habite avec:

- mes parents adoptifs ☐

- dans une famille d'accueil ☐

ou

. avec mon tuteur ou tutrice ☐
(personne autre que tes parents naturels avec qui tu vis)
- avec un parent (frère, soeur, oncle, tante, grands-parents) ☐

OUI,
j'habite avec:
- mes deux parents (une seule ou deux maisons) ☐
- mon père seulement ☐
- ma mère seulement ☐

Quelles sont les autres personnes habitant avec toi?

Nombre de soeurs ☐
Nombre de frères ☐
Autres. Nomme-les.

_____
_____

10. Combien de langues as-tu apprises, à la maison, à l'école ou ailleurs? ☐

a) Quelle est ta première langue apprise? Nomme-la.

_____

- La parles-tu encore? Oui ☐ Non ☐
- La comprends-tu encore? Oui ☐ Non ☐

b) Quelle est ta deuxième langue apprise?
Nomme-la.

_____

- À partir de quel âge? _____ ans.
- La parles-tu encore? Oui ☐ Non ☐
- La comprends-tu encore? Oui ☐ Non ☐

c) Quelle est ta troisième langue apprise?
Nomme-la.

_____

- À partir de quel âge? _____ ans.
- La parles-tu encore? Oui ☐ Non ☐
- La comprends-tu encore? Oui ☐ Non ☐

d) Connais-tu d'autres langues? Oui ☐ Non ☐

Si oui, nomme-les: _____
_____
_____

11-A. Y a-t-il d'autres langues que tu comprends mais que tu ne peux parler?

Non
Oui Lesquelles? _____
_____
_____

11-B. À la maison, quelle(s) langue(s) parle-t-on? Nomme-les.

a) entre adultes? 1re langue: _____
2e langue: _____
3e langue: _____

b) tes parents (ou tuteurs) avec leurs principaux amis en visite?

1re langue: _____
2e langue: _____
3e langue: _____

c) toi avec tes parents (ou tuteurs)?

1re langue: _____
2e langue: _____
3e langue: _____

d) toi avec tes frères et soeurs?

1re langue: _____
2e langue: _____
3e langue: _____

e) toi avec tes amis en visite?

1re langue: _____
2e langue: _____
3e langue: _____

12. Quel est ton degré d'aisance ou de facilité en français?

	Très facile-ment	Facilement	Difficilement	Très difficilement	Pas du tout
a) Je lis	☐	☐	☐	☐	☐
b) J'écris	☐	☐	☐	☐	☐
c) Je parle	☐	☐	☐	☐	☐
d) Je comprends	☐	☐	☐	☐	☐

13. Quel est ton degré d'aisance ou de facilité en anglais?

	Très facilement	Facilement	Difficilement	Très difficilement	Pas du tout
a) Je lis	☐	☐	☐	☐	☐
b) J'écris	☐	☐	☐	☐	☐
c) Je parle	☐	☐	☐	☐	☐
d) Je comprends	☐	☐	☐	☐	☐

14. Quelle(s) langue(s) utilises-tu dans les situations suivantes: (Précise la langue la plus utilisée, indique la deuxième langue et la troisième s'il y a lieu.)

Précise la langue lue ou entendue

a) lorsque tu regardes la télévision:

1re langue: _____
2e langue: _____
3e langue: _____

b) lorsque tu écoutes la radio:

1re langue: _____
2e langue: _____
3e langue: _____

c) lorsque tu écoutes des disques ou des cassettes:

1re langue: _____
2e langue: _____
3e langue: _____

d) lorsque tu lis des journaux, des revues ou des magazines:

1re langue: _____
2e langue: _____
3e langue: _____

Précise la langue que tu parles

e) lorsque tu vas au restaurant:

1re langue: _____
2e langue: _____
3e langue: _____

f) lorsque tu vas au magasin:

1re langue: _____
2e langue: _____
3e langue: _____

g) lorsque tu vas dans des endroits récréatifs (centre de loisirs, centre sportif, clubs, arcades, etc.):

1re langue: _____
2e langue: _____
3e langue: _____

h) lorsque tu prends l'autobus (d'écoliers ou autre)

1re langue: _____
2e langue: _____
3e langue: _____

15. En dehors des cours réguliers de français, combien d'efforts consacres-tu à l'apprentissage du français?

Beaucoup ☐
Moyennement ☐
Peu ☐
Pas du tout ☐

16. En dehors des cours réguliers d'anglais, combien d'efforts consacres-tu à l'apprentissage de l'anglais?

Beaucoup ☐
Moyennement ☐
Peu ☐
Pas du tout ☐

17. Dans l'avenir (10-15 ans), jusqu'à quel point ta langue d'origine (langue que tu utilisais dans ton dernier pays de résidence permanente) a-t-elle des chances d'être préservée au Québec?

Beaucoup de chances ☐
Assez de chances ☐
Peu de chances ☐
Pas de chances du tout ☐

18. Est-ce que tu suis des cours pour apprendre ou améliorer ta langue d'origine (langue que tu utilisais dans ton pays de résidence permanente ou dans le pays de tes parents ou de tes ancêtres autre que le Canada)?

Oui ☐ Non ☐

Si oui, pourquoi? (Coche autant de cases que nécessaire.)

Parce que je veux conserver ma langue d'origine ici au Canada. ☐

Parce que mes parents m'y obligent. ☐

Parce que je veux visiter mon pays d'origine. ☐

Parce que je veux retourner vivre dans mon pays d'origine. ☐

Autres raisons:

_____

_____

_____

Si non, pourquoi? (Coche autant de cases que nécessaire.)

Parce que je veux m'intégrer le mieux possible au Québec. ☐

Parce que je ne suis pas intéressé(e) à apprendre cette langue. ☐

Parce que je ne trouve pas utile d'apprendre cette langue pour moi. ☐

Parce que je n'aime pas cette langue. ☐

Parce que je désire oublier ce que j'ai vécu dans mon pays d'origine. ☐

Parce que je veux garder toute mon énergie à apprendre le français. ☐

Autres raisons:

_____

_____

_____

19. En classe, quand tu communiques avec les personnes suivantes

a) utilises-tu le français:

	Toujours	Souvent	Rarement	Jamais
- avec tes professeurs?	☐	☐	☐	☐
- avec des élèves de ton propre groupe ethnique?	☐	☐	☐	☐
- avec des élèves québécois francophones?	☐	☐	☐	☐
- avec des élèves d'autres groupes ethniques?	☐	☐	☐	☐

En classe, quand tu communiques avec les personnes suivantes (en dehors des cours d'anglais)

b) utilises-tu l'anglais:

	Toujours	Souvent	Rarement	Jamais
- avec tes professeurs?	☐	☐	☐	☐
- avec des élèves de ton propre groupe ethnique?	☐	☐	☐	☐
- avec des élèves québécois francophones?	☐	☐	☐	☐
- avec des élèves d'autres groupes ethniques?	☐	☐	☐	☐

c) utilises-tu ta langue d'origine:

	Toujours	Souvent	Rarement	Jamais
- avec tes professeurs?	☐	☐	☐	☐
- avec des élèves de ton propre groupe ethnique?	☐	☐	☐	☐
- avec des élèves québécois francophones?	☐	☐	☐	☐

En dehors de la classe, mais à l'intérieur de l'école (cafétéria, corridors, cour, etc.), quand tu communiques avec les personnes suivantes

a) utilises-tu le français:

	Toujours	Souvent	Rarement	Jamais
- avec le personnel de l'école?	☐	☐	☐	☐
- avec des élèves de ton propre groupe ethnique?	☐	☐	☐	☐
- avec des élèves québécois francophones?	☐	☐	☐	☐
- avec des élèves d'autres groupes ethniques?	☐	☐	☐	☐

b) utilises-tu l'anglais:

	Toujours	Souvent	Rarement	Jamais
- avec le personnel de l'école?	☐	☐	☐	☐
- avec des élèves de ton propre groupe ethnique?	☐	☐	☐	☐
- avec des élèves québécois de vieille souche?	☐	☐	☐	☐
- avec des élèves d'autres groupes ethniques?	☐	☐	☐	☐

c) utilises-tu ta langue d'origine:

	Toujours	Souvent	Rarement	Jamais
- avec le personnel de l'école?	☐	☐	☐	☐
- avec des élèves de ton propre groupe ethnique?	☐	☐	☐	☐
- avec des élèves québécois francophones?	☐	☐	☐	☐

En dehors de la classe, toujours à l'intérieur de l'école, mais dans des activités organisées (clubs, comités, ateliers, etc.), quand tu communiques avec les personnes suivantes

a) utilises-tu le français:

	Toujours	Souvent	Rarement	Jamais
- avec le personnel de l'école?	☐	☐	☐	☐
- avec des élèves de ton propre groupe ethnique?	☐	☐	☐	☐
- avec des élèves québécois francophones?	☐	☐	☐	☐
- avec des élèves d'autres groupes ethniques?	☐	☐	☐	☐

b) utilises-tu l'anglais:

	Toujours	Souvent	Rarement	Jamais
- avec le personnel de l'école?	☐	☐	☐	☐
- avec des élèves de ton propre groupe ethnique?	☐	☐	☐	☐
- avec des élèves québécois francophones?	☐	☐	☐	☐
- avec des élèves d'autres groupes ethniques?	☐	☐	☐	☐

c) utilises-tu ta langue d'origine:

	Toujours	Souvent	Rarement	Jamais
- avec le personnel de l'école?	☐	☐	☐	☐
- avec des élèves de ton propre groupe ethnique?	☐	☐	☐	☐
- avec des élèves québécois francophones?	☐	☐	☐	☐

20. En classe, quand les professeurs parlent français, tu comprends:

- Très facilement ☐
- Facilement ☐
- Difficilement ☐
- Très difficilement ☐

21. En dehors de la classe, mais dans ton école, quand quelqu'un parle français, tu comprends:

- Très facilement ☐
- Facilement ☐
- Difficilement ☐
- Très difficilement ☐

22. Actuellement, quelles sont les chances de succès sur le marché du travail au Québec pour une personne qui parle bien la langue suivante:

	Excellentes	Bonnes	Médiocres	Nulles
a) le français	☐	☐	☐	☐
b) l'anglais	☐	☐	☐	☐
c) ta langue d'origine	☐	☐	☐	☐

Voici quelques questions concernant ton père:

23. Dans quel pays est né ton père? _____

24. Quel était le travail ou l'occupation de ton père (ou tuteur) avant d'habiter au Québec?

Sans emploi ☐

Parce qu'il est:
- retraité ou rentier ☐
- en incapacité physique ☐
  - permanente ☐
  - accident de travail ☐
- aux études ☐
- mis à pied ☐
- travail domestique ☐
- autre ☐ Spécifie. _____

Quel travail faisait-il avant d'être sans emploi?

_____

OU

Quel a été son principal travail avant de venir au Québec?

_____

25. Présentement, quel est le travail ou l'occupation de ton père (ou tuteur)? _____

_____

Ne s'applique pas si tu habites seulement avec ta mère (ou tutrice). Passe à la question 30.

Sans emploi ☐

Parce qu'il est:

- retraité ou rentier ☐
- en incapacité physique ☐
  - permanente ☐
  - accident de travail ☐
- aux études ☐
- mis à pied ☐
- travail domestique ☐
- autre ☐ Spécifie.

_____

Quel travail faisait-il avant d'être sans emploi?

_____

OU

Emploi actuel:

Temps plein ☐ Temps partiel ☐

Nom de son employeur ou de l'entreprise:

_____

26. Combien de langues ton père (ou tuteur) a-t-il apprises? ☐

a) Quelle est sa première langue apprise?
Nomme-la.

_____

- La parle-t-il encore? Oui ☐ Non ☐
- La comprend-il encore? Oui ☐ Non ☐

b) Quelle est sa deuxième langue apprise?
Nomme-la.

_____

- À partir de quel âge? _____ ans.
- La parle-t-il encore? Oui ☐ Non ☐
- La comprend-il encore? Oui ☐ Non ☐

c) Quelle est sa troisième langue apprise?
Nomme-la.

_____

- La parle-t-il encore? Oui ☐ Non ☐
- La comprend-il encore? Oui ☐ Non ☐

d) Connaît-il d'autres langues? Oui ☐ Non ☐

Si oui, nomme-les: _____

_____

27. Y a-t-il d'autres langues qu'il comprend mais qu'il ne peut parler?

Non ☐ Oui ☐ Lesquelles? _____
_____
_____

28. Quel est le degré d'aisance ou de facilité de ton père (ou tuteur) en <u>français</u>?

	Très facile-ment	Facilement	Difficilement	Très difficilement	Pas du tout
a) Il lit	☐	☐	☐	☐	☐
b) Il écrit	☐	☐	☐	☐	☐
c) Il parle	☐	☐	☐	☐	☐
d) Il comprend	☐	☐	☐	☐	☐

29. Quel est le degré d'aisance ou de facilité de ton père (ou tuteur) en <u>anglais</u>?

	Très facile-ment	Facilement	Difficilement	Très difficilement	Pas du tout
a) Il lit	☐	☐	☐	☐	☐
b) Il écrit	☐	☐	☐	☐	☐
c) Il parle	☐	☐	☐	☐	☐
d) Il comprend	☐	☐	☐	☐	☐

Voici quelques questions concernant ta mère:

30. Dans quel pays est née ta mère? _____

31. Quel était le travail ou l'occupation de ta mère (ou tutrice) avant d'habiter au Québec?

Sans emploi ☐

Parce qu'elle est:
- retraitée ou rentière ☐
- en incapacité physique ☐
  - permanente ☐
  - accident de travail ☐
- aux études ☐
- mise à pied ☐
- travail domestique ☐
- autre ☐ Spécifie. _____

Quel travail faisait-elle avant d'être sans emploi?

_____

OU

Quel a été le principal travail de ta mère avant de venir au Québec? _____

32. Présentement, quel est le travail ou l'occupation de ta mère (ou tutrice)?

Sans emploi

Parce qu'elle est:

- retraitée ou rentière
- en incapacité physique
  - permanente
  - accident de travail
- aux études
- mise à pied
- travail domestique
- autre — Spécifie. _____

Quel travail faisait-elle avant d'être sans emploi?

_____

OU

Emploi actuel: _____

Temps plein Temps partiel

Nom de son employeur ou de l'entreprise:

_____

33. Combien de langues ta mère (ou tutrice) a-t-elle apprises? ☐

a) Quelle est sa première langue apprise? Nomme-la.

_____

- La parle-t-elle encore? Oui ☐ Non ☐
- La comprend-elle encore? Oui ☐ Non ☐

b) Quelle est sa deuxième langue apprise? Nomme-la.

_____

- À partir de quel âge? _____ ans.
- La parle-t-elle encore? Oui ☐ Non ☐
- La comprend-elle encore? Oui ☐ Non ☐

c) Quelle est sa troisième langue apprise? Nomme-la.

_____

- La parle-t-elle encore? Oui ☐ Non ☐
- La comprend-elle encore? Oui ☐ Non ☐

d) Connaît-elle d'autres langues? Oui ☐ Non ☐

Si oui, nomme-les. _____

_____

34. Y a-t-il d'autres langues qu'elle comprend mais qu'elle ne peut parler?

Non ☐ Oui ☐ Lesquelles? _____

_____

_____

35. Quel est le degré d'aisance ou de facilité de ta mère (ou tutrice) en <u>français</u>?

	Très facile-ment	Facilement	Diffici-lement	Très diffici-lement	Pas du tout
a) Elle lit	☐	☐	☐	☐	☐
b) Elle écrit	☐	☐	☐	☐	☐
c) Elle parle	☐	☐	☐	☐	☐
d) Elle comprend	☐	☐	☐	☐	☐

36. Quel est le degré d'aisance ou de facilité de ta mère (ou tutrice) en <u>anglais</u>?

	Très facile-ment	Facilement	Diffici-lement	Très diffici-lement	Pas du tout
a) Elle lit	☐	☐	☐	☐	☐
b) Elle écrit	☐	☐	☐	☐	☐
c) Elle parle	☐	☐	☐	☐	☐
d) Elle comprend	☐	☐	☐	☐	☐

ENTREVUE POUR LES ÉLÈVES

DE MINORITÉS ETHNIQUES

Introduction

Je m'appelle...

Je travaille pour le Collectif de recherches interculturelles de l'Université de Sherbrooke. Notre organisme effectue des études dans le domaine de l'éducation interculturelle.

Actuellement, nous faisons une recherche sur l'utilisation des langues dans les écoles fréquentées par des enfants de minorités ethniques à Montréal.

J'aimerais te poser quelques questions et avoir ton opinion sur un certain nombre de sujets qui nous préoccupent. Tes réponses sont très précieuses pour les fins de notre recherche.

J'aimerais que tu m'autorise à enregistrer notre entretien parce qu'en prenant des notes, on aurait peur de déformer ta pensée. Ton nom ne sera jamais mentionné, tu pourras donc parler librement.

As-tu des questions à me poser? Sinon, on peut commencer. N'hésite pas à m'interrompre s'il y a quelque chose que tu ne comprends pas.

DESCRIPTION DE L'ÉCOLE

1. a) Si tu avais à me décrire ton école, qu'est-ce que tu dirais?
   - Qu'est-ce que tu trouves le plus intéressant, le plus "le fun"?
   - Qu'est-ce que tu trouves le plus difficile, le plus dur ici?

   b) Pourquoi viens-tu dans cette école-ci?

   c) Aurais-tu préféré aller dans une autre école?

   d) Pourquoi?

2. a) Que penses-tu des cours de langues?

   b) Que penses-tu des cours de français?

   c) Es-tu satisfait?

   d) Pourquoi?

   e) Que penses-tu des cours d'anglais?

   f) Es-tu satisfait?

   g) Pourquoi?

3. Pourrais-tu me dire ce qui t'a le plus aidé à apprendre le français?

   a) L'école t'a-t-elle offert des cours spéciaux?

   b) L'école t'a-t-elle offert le service d'une personne (orthopédagogue)?

      - Te rappelles-tu son nom?

   c) L'école t'a-t-elle offert des mesures d'appui pour toi seul ou en groupe?

   d) L'école t'a-t-elle offert d'autres moyens ou une aide particulière?

      - parrainage;
      - livre bilingue;
      - laboratoire de langue.

e) Ta famille t'a-t-elle aidé?

f) Comment?

g) En dehors de la famille et de l'école, as-tu utilisé d'autres moyens?

- activités, clubs, jeux?

h) As-tu eu recours à des personnes ressources en dehors de la famille et de l'école?

FACTEURS D'APPRENTISSAGE DE LA LANGUE

4. a) Quelles sont les principales difficultés que tu as rencontrées ou que tu rencontres dans ton apprentissage du français?

1. Vois-tu des difficultés liées à ta famille?

2. Vois-tu des difficultés liées à l'école?

3. Vois-tu des difficultés liées à toi-même?

- Trouves-tu cet apprentissage très facile, très difficile, plutôt facile, plutôt difficile?

b) Quelles suggestions peux-tu faire pour améliorer cette situation?

5. As-tu également des difficultés dans ton apprentissage de l'anglais?

Lesquelles?

6. Si tu avais le choix d'améliorer une seule de ces langues (anglais, français), laquelle choisirais-tu?
Pour quelle raison?

7. Avant d'être dans le cours régulier, as-tu fréquenté une classe d'accueil?

   a) Comment as-tu trouvé ça?

   b) As-tu été satisfait?

   c) Qu'est-ce que tu as le plus appris dans cette classe?

   d) Combien cela t'a-t-il aidé dans ton français?

   e) Qu'est-ce que tu as le moins aimé?

8. Dans ton école, y a-t-il des règlements ou des directives au sujet de l'utilisation des langues?

   a) Est-on forcé, obligé d'utiliser le français dans certains endroits?

      1. en classe;
      2. en dehors de la classe.

   b) Si oui, sais-tu pourquoi ces règlements existent?

   c) Que se passe-t-il si quelqu'un ne respecte pas ce règlement?

INSERTION À L'ÉCOLE FRANÇAISE

9. a) En dehors des cours, à quelle(s) activité(s) participes-tu à l'école?

   - comités (conseil d'école, journal, radio);
   - clubs (sciences, lecture, histoire de certaines ethnies);
   - sports;
   - autres.

   b) Avec des élèves de quel groupe ethnique surtout?

   c) Quelle(s) langue(s) parles-tu généralement dans ces activités?

d) En dehors de l'école, pourrais-tu me donner les trois activités de groupe auxquelles tu participes le plus (groupe d'au moins trois personnes)?

e) Quelle langue parles-tu généralement à chacune de ces activités?

10. a) Est-ce que tous les élèves sont libres de participer aux activités de l'école en dehors des cours?

b) Certains groupes ethniques sont-ils mieux acceptés que d'autres?

c) Trouves-tu que les Québécois sont presque les seuls à participer à certaines activités?

d) Y a-t-il des activités préférées par certains groupes ethniques?

- Lesquelles?
- Sais-tu pourquoi?

11. Dans les relations entre les différents groupes (Québécois, Italiens, ...), as-tu remarqué s'il y avait des problèmes ici à l'école?

a) As-tu déjà vu des bagarres?

b) Entre qui?

c) As-tu déjà entendu des insultes, des provocations (se crier des bêtises)?

d) Entre qui?

e) Les élèves ont-ils des difficultés à communiquer?

- Penses-tu que la langue est un problème important?
- Vois-tu d'autres problèmes?

f) Y a-t-il des bandes, des "gangs"?

g) Y a-t-il du racisme, des injustices, de la discrimination?

h) Les différents groupes ethniques se mêlent-ils beaucoup?

- Y en a-t-il qui sont plus isolés?
- Y en a-t-il qui forment plus des clans, des groupes?

12. a) Trouves-tu que l'école fait quelque chose pour aider les minorités (Haïtiens, Chinois, ...) à s'adapter?

1. dans les cours (exemples donnés par le professeur, films, matériel, etc.);
2. dans l'environnement, les lieux (affiches, décoration, musique)?
3. dans les activités (fêtes, sorties)?

b) Trouves-tu que l'école fait quelque chose pour aider les minorités (Haïtiens, Chinois, ...) à apprendre le français?

c) Quoi?

ORIENTATIONS NORMATIVES

13. a) Y a-t-il des avantages pour toi à bien savoir le français au Québec pour maintenant? Lesquels?

- école;
- relations;
- loisirs.

b) Y a-t-il des avantages pour toi à bien savoir le français au Québec pour plus tard? Lesquels?

- travail;
- relations;
- loisirs;
- voyages.

14. a) Y a-t-il des avantages pour toi à bien savoir l'anglais au Québec pour maintenant? Lesquels?

- école;
- relations;
- loisirs.

b) Y a-t-il des avantages pour toi à bien savoir l'anglais au Québec pour plus tard? Lesquels?

- travail;
- relations;
- loisirs;
- voyages.

POSITION FACE AUX CHANGEMENTS

15. Quels modifications ou changements aimerais-tu voir dans ton école?

a) Que devrait-on changer aux cours en général?

b) Que devrait-on changer à l'enseignement de la langue française en particulier?

c) Y a-t-il des règlements qu'il faudrait changer?

d) Devrait-il y avoir d'autres services donnés par l'école en ce qui concerne l'apprentissage du français?

e) Qu'est-ce qu'on pourrait faire pour améliorer les relations entre les élèves?

ENTREVUE POUR LES PARENTS

DE MINORITÉS ETHNIQUES

Introduction

Je m'appelle...

Je travaille pour le Collectif de recherches interculturelles de l'Université de Sherbrooke. Notre organisme effectue des études dans le domaine de l'éducation interculturelle.

Actuellement, nous faisons une recherche sur l'utilisation des langues dans les écoles fréquentées par des enfants de minorités ethniques à Montréal.

J'aimerais vous poser quelques questions et avoir votre opinion sur un certain nombre de sujets qui nous préoccupent. Vos réponses sont très précieuses pour les fins de notre recherche.

J'aimerais que vous m'autorisiez à enregistrer notre entretien parce qu'en prenant des notes, on aurait peur de déformer votre pensée. Votre nom ne sera jamais mentionné, vous pourrez donc parler librement.

Avez-vous des questions à me poser? Sinon, on peut commencer. N'hésitez pas à m'interrompre s'il y a quelque chose que vous ne comprenez pas.

CARACTÉRISTIQUES PERSONNELLES

1. (Monsieur) ou (Madame), pourriez-vous me dire votre date de naissance?

2. Dans quel pays êtes-vous né(e)?

3. Combien d'années d'école avez-vous complétées avec succès?

   - Demander une estimation approximative du nombre d'années.

4. Depuis combien de temps habitez-vous au Québec (années et mois)?

5. Quelles personnes habitent avec vous à la maison?

   - mari/femme
   - enfants (nombre)?
   - parenté (nombre)?
   - autres (nombre)?
   - est-ce que c'est tout?

6. Avez-vous l'intention:

   a) de rester au Québec de façon permanente?
   b) d'aller vivre dans une autre province?
   c) de retourner dans votre pays d'origine?
   d) d'aller vivre dans un autre pays que le Canada? (Savez-vous déjà lequel?)

7. Avant de venir au Québec, quel a été le dernier pays où vous avez habité de façon permanente (de nombreuses années)?

8. Quel était votre travail ou occupation avant d'habiter au Québec?

Sans emploi ☐

Parce que vous êtes:
- retraité(e) ou rentier(ère) ☐
- en incapacité physique ☐
  - permanente ☐
  - accident de travail ☐
- aux études ☐
- mis(e) à pied ☐
- travail domestique ☐
- autre ☐ Spécifiez. _____

Quel travail faisiez-vous avant d'être sans emploi?

_____

OU

Quel a été votre principal travail avant de venir au Québec? _____

_____

9. Avant d'habiter au Québec, quelle était la situation de l'emploi de votre conjoint (mari ou femme)?

Ne s'applique pas. ☐

Sans emploi ☐

Parce qu'il ou elle est:

- retraité(e) ou rentier(ère) ☐
- en incapacité physique ☐
  - permanente ☐
  - accident de travail ☐
- aux études ☐
- mis(e) à pied ☐
- travail domestique ☐
- autre ☐ Spécifiez. _____

Quel travail faisait-il(elle) avant d'être sans emploi?

_____

OU

Quel a été son principal travail avant de venir au Québec? _____

_____

10. Quel est votre travail ou votre occupation actuellement?

Sans emploi ☐

Parce que vous êtes:
- retraité(e) ou rentier(ère) ☐
- en incapacité physique ☐
  - permanente ☐
  - accident de travail ☐
- aux études ☐
- mis(e) à pied ☐
- travail domestique ☐
- autre ☐ Spécifiez.

_____

Quel travail faisiez-vous avant d'être sans emploi ici au Québec?

_____

Quel travail faites-vous présentement?

_____

Temps plein ☐ Temps partiel ☐

Quel est le nom de votre employeur ou de l'entreprise?

_____

11. Quel est le travail ou l'occupation de votre conjoint (mari ou femme) actuellement?

Sans emploi

Parce qu'il ou elle est:

- retraité(e) ou rentier(ère) ☐
- en incapacité physique ☐
  - permanente ☐
  - accident de travail ☐
- aux études ☐
- mis(e) à pied ☐
- travail domestique ☐
- autre ☐ Spécifiez.

_____

Quel travail faisait-il(elle) avant d'être sans emploi?

_____

Quel travail fait-il(elle) présentement?

_____

Temps plein ☐ Temps partiel ☐

Quel est le nom de son employeur ou de l'entreprise?

_____

12. Combien de langues avez-vous apprises à la maison, à l'école ou ailleurs? [ ]

    a) Quelle est votre première langue apprise? Nommez-la.

       - La parlez-vous encore?

       - La comprenez-vous encore?

    b) Quelle est votre deuxième langue apprise? Nommez-la.

       - À partir de quel âge?

       - La parlez-vous encore?

       - La comprenez-vous encore?

    c) Quelle est votre troisième langue apprise? Nommez-la.

       - La parlez-vous encore?

       - La comprenez-vous encore?

    d) Connaissez-vous d'autres langues?

       - Si oui, nommez-les.

13. Y a-t-il d'autres langues que vous comprenez mais que vous ne pouvez pas parler?

    - Si oui, lesquelles?

INTERACTIONS

14. À la maison, quelle(s) langue(s) est (sont) surtout parlée(s)?

    - Demander la langue surtout utilisée, la deuxième langue et la troisième s'il y a lieu.

      a) entre adultes;

      b) par vous avec les enfants;

      c) par vous avec des amis en visite;

      d) par les enfants entre eux.

15. Dans quelle langue principale utilisez-vous les médias suivants:

    a) lorsque vous écoutez des disques ou des cassettes?

    b) lorsque vous lisez des journaux, des revues ou des magazines?

    c) lorsque vous écoutez la radio?

    d) lorsque vous regardez la télévision?

16. Lorsque vous regardez la télévision, pourquoi choisissez-vous cette langue? (Si pas de télévision, demander pour la radio.)

    - Si plusieurs raisons, demander la raison principale.

17. En dehors de la maison, quelle langue parlez-vous dans les situations suivantes:

    a) lorsque vous êtes avec vos meilleurs amis;

    b) au travail;

    c) lorsque vous allez dans des magasins;

    d) lorsque vous allez dans des endroits récréatifs (sport, cinéma, salle de quilles, etc.);

    e) organismes communautaires (regroupement ethnique, association ethnique, association culturelle);

    f) à l'église ou au temple.

AISANCE LINGUISTIQUE

18. Selon vous, diriez-vous que vous:

    a) comprenez le français

        - très facilement?
        - facilement?
        - difficilement?
        - très difficilement?

b) parlez le français

- très facilement?
- facilement?
- difficilement?
- très difficilement?

c) lisez le français

- très facilement?
- facilement?
- difficilement?
- très difficilement?

d) écrivez le français

- très facilement?
- facilement?
- difficilement?
- très difficilement?

19. Selon vous, diriez-vous que vous:

a) comprenez l'anglais

- très facilement?
- facilement?
- difficilement?
- très difficilement?

b) parlez l'anglais

- très facilement?
- facilement?
- difficilement?
- très difficilement?

c) lisez l'anglais

- très facilement?
- facilement?
- difficilement?
- très difficilement?

d) écrivez l'anglais

- très facilement?
- facilement?
- difficilement?
- très difficilement?

LES PARENTS ET L'ÉCOLE

20. a) Dans quelle situation êtes-vous en contact, en communication avec l'école:

- Au sujet de votre enfant? Précisez.
  - rencontre avec les professeurs;
  - rencontre avec le directeur;
  - rencontre avec un professionnel (psychologue, conseiller d'orientation, etc.);
  - remise des bulletins, des notes.
- Pour la vie de l'école?
  - participer à un comité;
  - participer à une activité.
- Pour votre formation personnelle?
  - suivre des cours;
  - autres raisons.

Si aucun contact, pouvez-vous m'expliquer pourquoi vous n'avez pas ou presque pas de contacts ou de communications avec l'école?

- Raisons liées aux parents
  - raison linguistique;
  - pratiques du pays d'origine;
  - désintérêt: aimeriez-vous que votre enfant aille ailleurs?
- Raisons liées aux enfants
  - réussissent bien;
  - ne veulent pas que je m'en occupe;
  - pas de problème de comportement.

- Raisons liées à l'école

  - manque d'information;
  - pas bien reçu, accueilli.

21. a) Dans ces rencontres, comment ces contacts se sont-ils passés?

- Aucune difficulté:

  - bon accueil;
  - bonne information;
  - satisfaction.

- Difficultés:

  - sur le plan de la langue;
  - dans quelle langue;
  - compréhension de l'information;
  - insatisfactions face à l'école.

b) Quelles suggestions ou solutions proposez-vous pour améliorer ces contacts dans l'avenir?

c) Que pensez-vous de ce que l'école fait pour aider votre enfant à s'adapter à l'école française?

Le prépare-t-elle bien à vivre dans un Québec français?

- Beaucoup
- Assez
- Peu
- Pas du tout

Trouvez-vous que l'école aide les groupes ethniques différents à communiquer, à échanger?

22. Pourquoi votre enfant fréquente-t-il cette école?

- Votre choix? Pourquoi?
- Obligation légale?
- Dans le quartier?
- Autres.

Auriez-vous préféré envoyer votre enfant dans une autre école?

- Si oui, laquelle? Pourquoi?

ORIENTATIONS FACE À LA LANGUE

23. a) Quelle(s) langue(s) est-il le plus important pour vous de maîtriser, ou de parler le mieux?

- anglais;
- français;
- autre(s). (Spécifiez.)

b) Pourquoi?

- meilleures chances de travail;
- se sentir mieux accepté;
- l'enseigner aux enfants;
- pour pouvoir déménager dans une autre province;
- langue qui me plaît;
- autre.

24. Avez-vous déjà suivi des cours de français?

SI OUI, pendant combien de temps (nombre d'heures)?

a) À quel endroit?
b) Pour quelle raison?

- par intérêt personnel;
- obligation par règlement;
- allocation;
- adaptation;
- pour trouver du travail;
- pour mes enfants;
- pour rencontrer d'autres immigrants;
- autres.

c) Avez-vous été satisfait de ces cours?

SI VOUS N'AVEZ PAS SUIVI DE COURS, pourquoi?

Avez-vous l'intention d'en suivre? Pourquoi?

- par intérêt personnel;
- obligation par règlement;
- salaire;
- adaptation;
- pour trouver du travail;
- pour mes enfants;
- autres.

d) Avez-vous utilisé d'autres moyens pour apprendre ou développer votre français?

- travail dans un milieu francophone;
- voyage dans un pays francophone;
- passer du temps avec des francophones.

25. a) Quelles sont les difficultés que vous rencontrez ou que vous avez rencontrées pour apprendre le français?

- Problèmes matériels:

  - pas de matériel;
  - pas d'aide;
  - pas de cours disponibles;
  - autres.

- Problèmes personnels:

  - peur d'apprendre une autre langue;
  - pas le temps;
  - pas de gardienne;
  - autres.

b) Quelles solutions ou suggestions proposez-vous pour ces problèmes à l'avenir?

26. Avez-vous déjà suivi des cours d'anglais?

SI OUI, pendant combien de temps (nombre d'heures)?

a) À quel endroit?

b) Pour quelle raison?

- par intérêt personnel;
- obligation par règlement;
- allocation;
- adaptation;
- pour trouver du travail;
- pour mes enfants;
- autres.

c) Avez-vous été satisfait de ces cours?

SI VOUS N'AVEZ PAS SUIVI DE COURS, pourquoi?

Avez-vous l'intention d'en suivre?

Pourquoi?

- par intérêt personnel;
- obligation par règlement;
- allocation;
- adaptation;
- pour trouver du travail;
- pour mes enfants;
- a tres.

d) Avez-vous utilisé d'autres moyens pour apprendre ou développer votre anglais?

- travail dans un milieu anglophone;
- voyage dans un pays anglophone;
- passer du temps avec des anglophones.

27. a) Quelles sont les difficultés que vous rencontrez ou que vous avez rencontrées pour apprendre l'anglais?

- Problèmes matériels:

- pas de ressources;
- pas de cours disponibles;
- autres.

- Problèmes personnels:
  - peur d'apprendre une autre langue;
  - pas le temps;
  - autres.

b) Quelles solutions ou suggestions proposez-vous pour ces problèmes à l'avenir?

28. Combien d'efforts consacrez-vous volontairement à l'apprentissage du français?
  - beaucoup;
  - assez;
  - peu;
  - pas du tout.

29. Combien d'efforts consacrez-vous à l'apprentissage de l'anglais?
  - beaucoup;
  - assez;
  - peu;
  - pas du tout.

30. Encouragez-vous votre enfant (vos enfants) à apprendre ou à perfectionner une ou plusieurs langues?

Si oui, laquelle ou lesquelles?

Pourquoi cette ou ces langue(s)?

Par quels moyens?

31. Quelle importance accordez-vous à la transmission à vos enfants de votre langue d'origine ici au Québec?
  - beaucoup d'importance;
  - assez d'importance;
  - peu d'importance;
  - pas d'importance du tout.

Pourquoi?

Réalisée en 1985 auprès d'un échantillon représentatif d'écoles pluriethniques, primaires et secondaires, de l'île de Montréal, cette enquête traite de l'usage des langues (français, anglais, langue d'origine), des conditions de développement de la langue française dans ces écoles et de l'intégration psychosociale des élèves.

Quel est le «quotidien linguistique» des écoles à clientèle pluriethnique?

Comment se réalise l'intégration psychosociale des élèves?

En laissant la parole aux différents partenaires de l'éducation – personnels scolaires, parents et élèves du secondaire – cette étude apporte une contribution originale en approfondissant la dimension linguistique du vécu scolaire et en en soulignant les acquis et les zones d'ombre. Elle nous propose des pistes de développement qui sont autant de sujets qui invitent à l'action et à l'innovation.

André Beauchesne

Professeur associé et responsable des stages de formation pratique pour les futurs maîtres du secondaire à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke, directeur du Collectif de recherches interculturelles (C.R.I.), André Beauchesne se consacre à la recherche appliquée et à l'intervention dans le domaine de l'éducation interculturelle. Il a dirigé plusieurs études sur les besoins de perfectionnement des intervenants scolaires en éducation interculturelle, sur le matériel didactique interculturel et sur les agents de liaison, qui ont fait l'objet de publications, d'articles de revues ou de conférences.

Hélène Hensler

Professeure agrégée à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke et membre du Collectif de recherches interculturelles depuis 1984, Hélène Hensler s'intéresse aux programmes de formation des enseignants du secondaire. Elle a participé à différentes recherches sur les curriculum, dont une étude récente intitulée: *Analyse comparative et critique des nouveaux programmes d'études du primaire.*

Conseil de la langue française